

**EL PROYECTO MODERNO INSTRUCCIONISTA EN ANTIOQUIA
(1903-1930)**

LEY 39 DE 1903, MODOS DE INSTRUCCIÓN Y ENCLAVES DE RESISTENCIA

CARLOS OSPINA CRUZ

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN
2011**

**EL PROYECTO MODERNO INSTRUCCIONISTA EN ANTIOQUIA
(1903-1930)**

LEY 39 DE 1903, MODOS DE INSTRUCCIÓN Y ENCLAVES DE RESISTENCIA

CARLOS OSPINA CRUZ

Tesis para optar al Título de Doctor en Educación

Tutores

Ph. D. Andrés Klaus Runge P.

Ph. D. Rafael Ríos Beltrán

Grupos de Investigación: Pedagogía Histórica e Historia de las Prácticas Pedagógicas

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN
2011**

CONTENIDO

	p ^á g.
INTRODUCCIÓN.....	9
1. EL PROYECTO MODERNO INSTRUCCIONISTA EN ANTIOQUIA (1903-1930).....	15
2. LA LEY 39 DE 1903 EN ANTIOQUIA O LA PARTICIPACIÓN COMO ESTRATEGIA APROPIADORA.....	30
3. LA ETERNA BÚSQUEDA DEL PROGRESO.....	40
3.1 Instrucción Pública Antioqueña	41
3.2 De la palabra escrita al contexto de aplicación de la Ley.....	50
3.3 De los sistemas viciosos y las fuentes envenenadas a la Ley Uribe	56
3.4 Antioquia: todos los pesos en oro por la instrucción y la pobre realidad escolar.....	70
4. EL MERCADO DE LAS ALMAS.....	82
4.1 Reformar bajo la consagración al Sagrado Corazón de Jesús	84
4.2 Instrucción "en nombre de Dios, fuente de toda autoridad".....	96
4.3 Es un error grave que la instrucción avance más que la moralización.....	109
4.4 Evolución social asentada en la fe	117

5. PELIGRO: INSTITUTORES TRABAJANDO

EN TIERRA SUELTA Y MOVEDIZA.....	125
5.1 La inspección: el descuido histórico para corregir.....	126
5.2 Maestros de menos de dos pesetas.....	139
5.3 "Sobre ser Maestro de Escuela, estaba tullido desde tiempo inmemorial".....	156
5.4 De las modernas relaciones entre institutores y estudiantes.....	160
5.5 Tipologías de maestros.....	164
5.6 El gremio institutor o los soldados de la reconstrucción nacional.....	176
5.7 Del Liceo Pedagógico a la Excursión peregrinadora.....	184
5.7.1 Los Liceos Pedagógicos.....	184
5.7.2 Las Escuelas de Vacaciones.....	192
5.7.3 Las Excursiones Escolares.....	197
5.8 Sin locales para Escuelas, según buen arte para ellas, toda reforma viene a ser letra muerta.....	202
5.9 Se buscan institutores. Motivo: reforma civilizatoria.....	209

6. EL SISTEMA INSTRUCCIONISTA COMO

DISPOSITIVO REGENERADOR: REGENERAR, CIVILIZAR Y PROGRESAR.....	212
6.1 De la epilepsia larvada a la regeneración.....	213
6.2 El paciente trabajo de arar el humus fecundo.....	240
6.3 La pugna entre educacionistas e instruccionistas.....	228
6.4 Educación o instrucción pero, al fin y al cabo, civilización.....	237
6.5 Civilizados, pero no refinados.....	245
6.6 En la búsqueda del "verdadero progreso universal".....	253
6.7 Comparar sin cesar el pasado con el presente.....	264
6.8 Sí al progreso, pero... ¿positivo-materialista o	

filosófico-espiritualista?.....	270
7. "MENS SANA IN CORPORE SANO".....	281
7.1 Cuerpos regenerados pero, también, limpios.....	282
7.2 De aquel cuerpo semi-olvidado a este cuerpo hiper-controlado.....	294
7.3 Castigos sí, pero de la estirpe moderna.....	298
8. LA EDUCACIÓN PRÁCTICA O CONDUCENTE:	
HACER DEL HOMBRE EL MEJOR ANIMAL.....	306
8.1 Algo sobre "sociotecnia".....	307
8.2 El trabajo: la clave del progreso.....	312
8.3 El trabajo, si sencillo, más noble.....	323
8.4 Las Escuelas Normales en el redentor sendero de la educación práctica.....	325
8.5 Escuelas Normales: católicas, reformistas y escolanovistas.....	329
8.6 Que lo más importante no son tanto los contenidos sino el método.....	343
9. PRESENCIAS ESCOLANOVISTAS EN EL MARCO DEL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA LEY URIBE EN ANTIOQUIA.....	352
9.1 Las Escuelas Manjonianas: una propuesta mediadora entre escuela para el trabajo y Escuela Activa católica para Antioquia.....	354
9.2 Manjón: "enseñar haciendo, para educar enseñando".....	359
9.3 La Ley 39 de 1903 y la Escuela Activa: metodología Activa como alternativa a la escuela mecánica y pasiva de las Euménides.....	364
9.4 La Escuela Nueva, vieja ilustre.....	373
9.5 Ni los Métodos de la Escuela Activa pudieron avanzar sobre la fe antioqueña.....	378
9.6 Escuela Activa y tradición religiosa:	

lo nuevo acciona la tradición	384
9.7 La formación ciudadana en clave escolanovista	395
10. EDUCACIÓN POPULAR PARA LA RECONSTRUCCIÓN NACIONAL.....	410
11. CONCLUSIONES.....	418
BIBLIOGRAFÍA.....	426
REFERENCIAS HISTÓRICAS.....	435
AUTORES.....	435
DOCUMENTOS.....	442

LISTA DE IMÁGENES

	p ^á g.
Imagen 1. Pareja antioqueña, 1912.	41
Imagen 2. Plaza de Cisneros, 1937.	51
Imagen 3. Colegio La Salle, 1903.	68
Imagen 4. Construcción escolar, 1940.	86
Imagen 5. Colegio de La Presentación.	96
Imagen 6. Revista de Gimnasia del Instituto Central Femenino, 1939.	118
Imagen 7. Escuela Monseñor Francisco Cristóbal Toro.	168
Imagen 8. Contrato de maestras, 1923.	187
Imagen 9. Portada del Catecismo Mayor.	196
Imagen 10. Colegio de San José, 1903.	231
Imagen 11. Clase práctica de carpintería en la Escuela de El Bosque, 1928.	307
Imagen 12. Informe publicitario del movimiento de Scadta.	327
Imagen 13. Constancia de aporte económico para constituir Scadta.	327
Imagen 14. La educación femenina.	336
Imagen 15. Escuela de señoritas, finales del siglo XIX.	340
Imagen 16. Clase de carpintería en la Escuela Nueva Los Libertadores, 1928.	361
Imagen 17. Primera Comunión en la Escuela Nueva Los Libertadores, 1928.	362
Imagen 18. Alegoría de los Jesuitas.	390

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública (26 de octubre).

ANEXO B. Decreto 491 de 1904 (3 de junio).

Ver CD Anexo: incluye en formato digital en Word la Ley 39 y el Decreto 491.

INTRODUCCIÓN

*La identidad primera de cada historiador se la da su presencia
en un territorio particular que define su propia competencia.
(Chartier, 1996).*

La reforma educativa de 1903 es el evento histórico que utilizamos aquí para problematizar la pretensión educadora del aparato estatal en Antioquia en la historia reciente del país. En tal sentido, establecemos diversos órdenes conceptuales para acceder en el discurso acerca de la política educativa antioqueña de principios del siglo XX; discurso que, como resultante de las directrices nacionales, es un híbrido que contiene elementos de la Constitución de 1886, del Concordato de 1887, del Plan Zerda y de la ley Uribe de 1903, con su decreto reglamentario 491 de 1904.

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

En tal dirección, entendemos con Zuluaga, que al investigar la práctica discursiva de la Pedagogía no asumimos los acontecimientos pedagógicos en totalizaciones discursivas; sino que buscamos aquellos sistemas de relaciones (entre discursos y entre prácticas) que han articulado el campo del discurso de la Pedagogía, e identificar la manera como se interrumpen esos sistemas para emerger otros, en los que la disposición de los elementos del sistema y sus interrelaciones producen agrupamientos diferentes que implican a su vez un nuevo régimen para la práctica pedagógica¹.

En ese orden de ideas, dos preguntas de abre bocas nos permitirán entender la importancia de un tipo de investigación como la que presentamos.

¿Por qué la promulgación de una ley se convierte en una grieta fundamental de una narrativa en educación? Varios elementos permiten establecer, inicialmente, de qué manera la promulgación de la Ley 39 de 1903 pudo haber originado "una grieta fundamental" en el campo discursivo sobre la Instrucción en el departamento de Antioquia:

- Esta reforma, ha sido considerada históricamente como uno de los actos de demostración de la nueva línea de gobierno de los conservadores victoriosos sobre los liberales radicales en la guerra de los Mil Días.
- Porque pretendía representar las aspiraciones gubernamentales conservadoras en el poder al iniciar el siglo XX. Las mismas que se debatían entre las aspiraciones económicas de industriales y comerciantes y los fuertes intereses religiosos católicos. Todo un ambiente de crisis en el que los primeros alientos de la reforma, así como "[...] las nuevas condiciones económicas, la modernización y el desarrollo incipiente de las relaciones capitalistas de producción golpearon lenta, pero

¹ ZULUAGA G., Olga Lucía. Pedagogía e Historia: La Historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 1999. p. 174.

eficazmente, los principios de la educación católica"², imperante para ese entonces en la región y en el país.

- Fue vista como una especie de atentado contra los supuestos beneficios de pacificación y tranquilidad que se habían logrado después de la Guerra de los Mil Días. La paz política después de la guerra no coincidía totalmente con los discursos instrucionistas, aquellos en los que la pugna, anotada anteriormente, se encontraba en todo su furor.
- La reforma se encontraba en tensión desde su interior, ya que se hablaba de educar para la industria, el comercio y la agricultura, a la vez que la Instrucción Pública en Colombia sería organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. Aquí, la tensión sobre lo que se pensaba como necesario para el educando se movía entre lo práctico laboral y la formación religiosa. Pero la iglesia católica romana aún no estaba tan convencida y no veía en la industria y el comercio lo mejor para la instrucción, porque alejaba a los hombres de Dios, católicamente. Aquí la formación del nuevo ciudadano se convertía en campo de confrontación ideológica en tanto medían fuerzas las tendencias político-económicas y las religiosas.
- Las inclinaciones de la instrucción primaria y secundaria hacia el campo laboral de la Ley Uribe, entraban en choque con la notable tradición católica de Antioquia. La lucha clerical vs. las pretensiones reformistas configuran un interesante escenario de conflicto histórico en la región.
- Porque hacía parte de las pretensiones de los industriales y comerciantes antioqueños, muchos de ellos con poder nacional. Y el gobierno central respondía a estas expectativas. Aun más, con hombres antioqueños empujando tales dinámicas.

² ÁLVAREZ, Alejandro. Leyes generales de educación en la historia de Colombia. En: Educación y Cultura. CEID. FECODE. N°. 25 (diciembre de 1991). p. 52.

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

¿Cuándo y en qué condiciones una modificación en el nivel macropolítico determina modificaciones en el nivel microinstitucional? Justamente la Tesis examina cómo las pretendidas transformaciones políticas y discursivas sobre el sistema instruccional pudieron haber permeado los discursos en Antioquia. No se asume que las decisiones macro afectan automáticamente el contexto regional, sino que se mira de qué maneras se produce tal proceso de lectura y participación en el evento. El plan reformista del orden nacional intenta legalmente instalarse en la región y con la presente Tesis se intenta un acercamiento a las respuestas discursivas del contexto particular antioqueño tratando de determinar modificaciones. Cuándo y en qué condiciones se presentan modificaciones en los discursos regionales es lo que la Tesis trata de explorar en su conjunto. Ya en el terreno de lo que pudo haber sucedido en las prácticas institucionales o al interior de las aulas escolares, es parte de futuras investigaciones.

Otros elementos útiles para enmarcar el momento y las condiciones en que, a partir de una ley nacional, puede haber sido impactada la región, son los siguientes:

³

- Como lo expresa Jacques Derrida "el derecho es siempre una fuerza autorizada, una fuerza que se justifica o que está justificada al aplicarse, incluso si esta justificación puede ser juzgada, desde otro lugar, como injusta o injustificable". En tal sentido, nos referimos básicamente a lo que ocurrió en Antioquia con la promulgación de la ley 39 de 1903 en el marco de esta no necesaria correspondencia. Una no necesaria correspondencia entre los ánimos oficiales

³ DERRIDA, J. Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad. Ed. Tecnos, Madrid, 1994. p. 15.

reformistas a instancias de las fundamentaciones pedagógicas, las leyes publicadas y las transformaciones producidas, que según lo expresan algunos intelectuales antioqueños de principios del siglo XX como Eusebio Robledo, ha sido "quizá el mayor de todos los defectos de nuestra educación o la causa de todos ellos en el ramo de la Instrucción Pública"⁴.

- Otro aspecto que puso en funcionamiento nuevas dinámicas de tipo operativo y político en el orden de lo regional, a instancias de la Ley Uribe, fue el cambio realizado por la Presidencia para dar a la Instrucción Pública, pero sobre todo a la primaria, todo el desarrollo y la importancia que se decía, debería tener este ramo de la administración pública en los países cultos y civilizados, ordenando que los Secretarios de Instrucción Pública pasaran a ser Directores de Instrucción Pública.
- Un tercer aspecto importante se relaciona con la función descentralizadora introducida con la ley 39 de 1903 en la que ordenaba que los departamentos y municipios cumplieran las atribuciones de vigilancia y control del sistema instruccional. Cambiando de esta forma no sólo quienes controlaban, sino cómo controlaban y con qué asiduidad podía hacerse este control, por ejemplo. Esto sin contar que ya se exigían vigilancias sobre nuevos aspectos legislados en el marco de la reforma.
- Finalmente, la anterior situación, debe ser comprendida en un marco más amplio. Ya que el empuje gubernamental para dinamizar cambios en el orden nacional no se estaba haciendo sentir sólo en el campo instruccional, sino también en el terreno de la política, porque desde 1903 dirigentes antioqueños como Carlos E. Restrepo (quien llegó a la Presidencia de la República en 1910) lideraban la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente para reformar la carta constitucional de 1886, con el objetivo de dar mayor representatividad a los departamentos y municipios, así como también propiciar más participación de los partidos políticos.. En efecto, la

reforma de la Ley 39 de 1903 otorga no sólo una inicial forma de participación a las regiones sino que ello ocurre cuando desde la economía se presentan fuertes presiones regionales extendidas a lo nacional para responder al mundo, valiéndose para ello de un sistema instruccional que reaccionara rápidamente a las exigencias capitalistas.

Memoria viva: A lo largo de la investigación "oiremos" las voces de los viejos que alcanzaron a vivir en aquellos tiempos. Estas voces a las que hemos denominado "Memoria viva", tal vez como recordándonos que la historia se ha encarnado y vive en cada uno de nosotros, se desplazaran caprichosamente entre un capítulo y otro, o al finalizar.

1. EL PROYECTO MODERNO INSTRUCCIONISTA EN ANTIOQUIA (1903-1930)

Cuando se habla de reforma en el escenario del acontecer humano se suele hacer referencia a situaciones históricas en las cuales los cambios son realizados con la expresa finalidad de mejorar las condiciones de vida de las personas y de las sociedades. Ahora bien, si además de reforma se habla también de algo nuevo y declaradamente contrapuesto en muchos factores a lo pre-existente, el impacto esperado de los fenómenos adquiere visos todavía más esperanzadores. No obstante, una reforma no implica en forma automática que los cambios conlleven a transformaciones que permitan mejorar sustancialmente la vida de las personas y las sociedades. Tal vez, porque aquella sigue siendo parte "del proceso de regulación social, expresando la estrategia a través de la cual el poder no sólo delimita y define las prácticas sociales, sino que pone en juego los sistemas de orden, de apropiación y de exclusión"⁵. En tal sentido, una reforma como la que se analiza en el marco de la ley 39 de 1903 puede ser la oportunidad para el acomodamiento reactivo de las fuerzas sociales en tensión, para amainar ciertas crisis o para enfrentar con nuevas estrategias las insatisfacciones, pero siguiendo unas mismas líneas nodales o tradicionales. Además, porque, como lo explica Popkewitz, es necesario considerar las prácticas de reforma educativa como modelos de regulación social⁶. Regulación social que nos permite entender que si bien se plantean una serie de cambios desde lo legal, éstos deben ubicarse dentro de los mecanismos renovados y renovadores que permiten a un sistema determinado reinventar las formas de control sobre los ciudadanos. Así, se puede decir que los sistemas y los contextos se reforman a sí mismos, pero en una dinámica nueva o similar de posesión del dominio, rediseñando y configurando conceptos, actitudes y acciones. En otras palabras, se reforman participando.

⁵ MARTÍNEZ BOOM, A. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002. p. 276.

⁶ POPKEWITZ, Th. S. Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata. 2ª edición, 1994. p. 14.

De esta manera, la ley 39 de 1903, segunda Ley Orgánica en la historia de la educación en Colombia, como evento de reforma supuso un 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 control⁷ 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, igualmente, 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 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".

* 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.

⁷ 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 como 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, éstas 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, "el siglo XIX inventó, sin duda, las libertades: pero les dio un subsuelo profundo y sólido — la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo". Cf. FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2005, p. 10.

Dentro de las grandes apuestas con esta ley, estaba la de procurar un Sistema Nacional de Instrucción Pública que propiciara una enseñanza, de manera 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 "la ley 39 de 1903, es el punto de partida de 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 perfilándose así la formación de un sujeto productivo, útil, con iniciativa individual y amante del trabajo^o .

En las historias de la educación colombiana, la ley 39 de 1903 es mencionada con frecuencia; sin embargo, ha sido poco analizada desde el punto de vista de los efectos y las reacciones que suscitó desde el momento de su surgimiento hasta el de su implementación. Para el caso específico de la historia de la educación antioqueña, se puede mencionar lo siguiente: por un lado, en los libros dedicados a la historia "general" de Antioquia son pocas las referencias a la educación y son escasos los textos que hablan estrictamente de este hecho educativo en el primer cuarto del siglo XX. Más aún, los textos históricos sobre las dinámicas, efectos y reacciones frente a este acontecimiento en Antioquia brillan por su ausencia. Algunas de estas historias se basan en datos estadísticos, en la enumeración de las ejecutorias o en el listado de las personas que tuvieron los principales cargos públicos en el sector educativo oficial, así como en reseñas de instituciones educadoras. Pero el problema de la recepción de la ley, como tal, no es tratado. La historia de la educación en Antioquia en el primer cuarto del siglo XX está basada, sobre todo, en la presentación de cronologías, personajes, reformas, enumeración de documentos oficiales, leyes, estadísticas, casos anecdóticos y transformaciones institucionales. Ejemplos de ello son los trabajos de

⁸ RÍOS BELTRÁN, Rafael. Las ciencias de la educación en Colombia. Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926-1954. Revista Memoria y sociedad. Vol. 8, No. 17, junio - diciembre de 2004. p. 79.

Conrado González: "*La educación primaria y secundaria (1880-1950)*", de Elkin Jiménez: "*Los maestros y la educación en Medellín en el siglo XX*", de Julio Cesar García: "*La historia de la Instrucción Pública en Antioquia*" y de Francisco Duque, "*La Historia de Antioquia*"⁹.

Por otro lado, está el trabajo realizado por Vladimir Zapata: "*El poder en la escuela de Antioquia 1880-1950*". En él, hace un recorrido analítico por diversos eventos de la educación en Antioquia en donde, desde formas diferenciadas, se expresa un mismo fenómeno que el autor denomina como el poder escolar o el poder en la escuela, sus rituales, despliegue y eficacia. Zapata, siguiendo a Lebot, considera que la "política educativa a finales del siglo XIX y comienzos del XX se traduce en un conjunto de disposiciones contenidas en la Constitución de 1886, el Concordato de 1887, el Plan Zerda para Escuelas Normales y Primarias y la ley 39 de 1903 y su decreto reglamentario de 1994"¹⁰. Este autor enfatiza en el artículo 11 de esta ley por su precisa definición de la instrucción secundaria como técnica y clásica, teniendo en cuenta que sería precisamente en los colegios sostenidos con rentas oficiales nacionales, departamentales o municipales — productos de la venta de licor y cigarrillos—, en donde habría preferencia para la instrucción técnica. Lo que en efecto significa que los sectores de la población que no pudieran acceder a la educación privada tendrían, indefectiblemente, que recibir, como la única posible, educación técnica en la secundaria.

Explica también Zapata en sus análisis otros aspectos de la cultura escolar, como, por ejemplo, la obediencia a la campana en este tipo de instituciones, y que el autor señala como una forma inicial que podría conducir a la obediencia de la sirena de la fábrica. La instrucción dirigida a establecer un grupo humano de futuros obreros parece estar latente desde la propia educación primaria: "Artículo 6° Es obligación de los Gobiernos

⁹ Los dos primeros trabajos se encuentran en: MELO, Jorge Orlando. *Historia de la educación de Medellín II. Medellín: Compañía Suramericana de Seguros, 1996.* GARCÍA, Julio Cesar. *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia.* Editorial Universidad de Antioquia. Segunda edición, 1962; (DUQUE BETANCUR, Francisco. *Historia de Antioquia.* Segunda edición. Ed. Albon Interprint. Medellín, 1968).

¹⁰ ZAPATA, Vladimir. *El poder en la escuela de Antioquia 1880-1950.* Centro de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Marzo de 1984, p. 2.

Departamentales difundir en todo el territorio de su mando las 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"¹¹.

En el mismo trabajo de Zapata, mencionado anteriormente, este autor recoge de Antonio José Uribe ^{*} la fórmula que orienta la política educativa de los gobiernos conservadores del primer cuarto de siglo en el país, a saber: "Nuestra consigna ha de ser una continua marcha ¹² hacia el progreso, dentro de la tradición" . Lo que para Zapata significa que con dicha ley no fueron tantos los cambios y que lo más exacto sería hablar de que se produjeron modernizaciones.

En un trabajo reciente, denominado "*El concepto de Escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIXy XX*", de Zapata, Marín, Ossa y Ceballos, se plantea que con la ley 39 de 1903 hay un "reconocimiento a las nuevas realidades o la explicitación de un deseo para responder cabalmente a la pobreza y poner al país a tono con el desarrollo ¹³ capitalista del nuevo siglo" . Un desarrollo que no podía desprenderse fácilmente de las tradiciones ancestrales que pesaban en la estructura social colombiana, entiéndase, por ejemplo, la alianza entre el clero y los conservadores en este periodo —fortalecida por el recién firmado Concordato en 1887—. Esta situación originó *de facto* que el dominio conservador del primer cuarto de siglo, materializado legislativamente en la Ley Uribe, llevara a que los liberales salieran del sector oficial y se ubicaran estratégicamente en la fundación de instituciones educativas privadas amparadas con un aire de autonomía.

¹¹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Artículo 6° de la ley 39 del 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial N° 11.931 del 30 de octubre de 1903.

* Quien fuera el Ministro de Educación que oficializó la ley 39 de 1903 en el gobierno de José Manuel Marroquín (1900-1904).

¹² ZAPATA, Op. cit., p. 157.

¹³ ZAPATA, Vladimir, MARIN, Edilma, OSSA, Arley Fabio y CEBALLOS, Rubén. El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX. Imprenta Universidad de Antioquia, Medellín, 2004, p. 127.

Precisamente, fue en este contexto en el que Agustín Nieto Caballero abrió en Bogotá el Gimnasio Moderno para experimentar sus propuestas de la escuela nueva y activa como alternativa educadora frente a la propuesta oficial.

En el campo de la historia de la educación en Colombia, esta ley ha sido estudiada en el contexto de la modernización del país a partir de los inicios del siglo XX. La Ley Uribe se produjo en momentos en los que en el país, así como en el contexto latinoamericano, se hacían esfuerzos por consolidar el Estado-Nación y los procesos de unificación nacional, a la par de la dotación de una infraestructura mínima para el intercambio comercial y la creación de un mercado interno¹⁴. El trabajo de Marta Herrera Cortés se ubica en un campo de la historia social de la educación. Su obra "*Modernización y Escuela Nueva en Colombia*" es una realización importante para entender "las relaciones entre la modernización como proyecto político y la educación", según explica Saviani en el prólogo al citado texto (1999, p. 11). Herrera se provee de diversas fuentes —archivos, periódicos, revistas, tesis de grado, fuentes orales, documentos oficiales, estudios sobre educación, fuentes secundarias y textos generales— y logra establecer un amplio campo argumental acerca de las relaciones entre los procesos de modernización del país y las dinámicas reformistas de principios del siglo XX, relaciones en las cuales se puede entender el establecimiento de la Ley Uribe.

Modernización entendida, fundamentalmente, en los siguientes términos: un proyecto en el que la construcción de la nacionalidad justifica el gran plan de integración y homogeneización humana; el ciudadano debe responder al nuevo tipo paradigmático de sociedad industrial y, en tercer lugar, el aparato educativo es uno de los pilares con el que se construye y, a la vez, se soporta la modernización. En tal dirección, y desde la perspectiva biopolítica, esta Modernización de la que aquí hablamos, hace parte de la práctica gubernamental que desde el siglo XVII, intenta racionalizar aquellos fenómenos planteados por un conjunto de seres vivos constituidos en población, tales como los relativos a la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad y las razas, entre otros. M. Foucault reconoce el papel cada vez más importante que desempeñaron estos problemas a partir del siglo XIX y también como, desde entonces hasta hoy, se han convertido en asuntos verdaderamente cruciales, política y económicamente. No podemos perder de vista que las intenciones de reforma instrucionista pretenden establecer nacionalmente líneas de formación y de control social enmarcadas en tendencias laborales con criterios de modernización y progreso. Ver: FOUCAULT, Michel. Nacimiento de la biopolítica. En: Archipiélago, No. 30, págs. 119-124. Traducción del francés de Fernando Álvarez-Uría del texto *Naissance de la biopolitique*, resumen del Curso en el Colegio de Francia (1978-9), publicado en *Annuaire du College de France*, Paris, 1979. Pp. 367-372.

¹⁴ Cf. HERRERA, 1999, p. 61.

En el mismo sentido, esta ley se encuentra enmarcada en lo que Sáenz, Saldarriaga y Ospina¹⁵ denominan como un momento de apropiaciones en el nivel de los discursos generales de reforma pedagógica y de la instrucción y educación pública entre 1903 y 1934; una apropiación en la que "la ausencia de producciones nacionales en el campo del saber ocasionó, como uno de sus efectos más claros, la apropiación acrítica de un conjunto de nociones y enunciados bastante dispersos"¹⁶. A principios de este siglo, la escasez de propuestas educativas de origen interno en el país fue "solucionada", inicialmente, con la importación de saberes que circulaban tanto en el contexto europeo como americano. Humberto Quiceno, por su parte, realiza un análisis histórico ubicado entre 1900 y 1935, en el cual profundiza en los discursos y en las prácticas en relación con la pedagogía católica y

17

la Escuela Activa . Esta investigación logra importantes entronques conceptuales para comprender el ambiente temporal y social en el que se instalan la Ley Uribe y la Escuela Activa en el país. Este trabajo es de corte nacional y se convierte en un punto fuerte de arranque, ya que deja abierta la alternativa de seguir profundizando sobre las condiciones de la dinámica reformista en Antioquia, sobre todo en el campo escolanovista, opción que también hizo parte coyuntural de las discusiones pedagógicas en el marco del proceso de apropiación regional de la Ley Uribe.

Desde el punto de vista económico, por ejemplo, hacia 1910, Antioquia, comparada con otras regiones, era la que lideraba el establecimiento de grandes empresas industriales de textiles (empresas con más de 500 trabajadores y cerca de 200 telares), cervecerías y

18

algunas menos extensas de locería, vidriería y fundición . Aunque autores como Bejarano hablan de que el balance industrial del país en 1900 era bastante pobre, reconocen que Antioquia era el segundo departamento con más empresas, diez en total, dos menos que las

¹⁵ SÁENZ O., Javier; SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando. "Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946". Colciencias. Vol. 2. Colección Clío. Medellín: Editorial U. de A, 1997. p. 4-7.

¹⁶ Ibid., p. 6.

¹⁷ QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935. 2ª ed. Santafé de Bogotá: Magisterio, 2004.

¹⁸ Cf. TIRADO MEJÍA, Álvaro. Introducción a la historia económica de Colombia. Santafé de Bogotá: El Áncora Editores, 1985, p. 294.

de Bogotá, mientras que Boyacá, Bolívar y Valle sólo tenían una cada uno. La así denominada "pujanza antioqueña" se manifestó en el ascenso de las empresas para 1916 cuando llegó a tener más de 25 frente a 13 de Bogotá, el segundo en la lista¹⁹. En el campo agrícola, Antioquia ocupaba el tercer lugar en la concentración de la producción agrícola en

20

1925, con el 8.17% del área total cultivada en el país, según este mismo autor . Lo anterior explica en parte lo también ya señalado por Aline Helg (1987) sobre el liderazgo que ejercía la región antioqueña en el campo económico y que ha sido relacionado en algunos de los análisis históricos con la dinámica de los intereses regionales por buscar cambios en el esquema instruccional. En una investigación posterior, el mismo Jesús Antonio Bejarano considera que el interés por nuestra nación, por parte de historiadores extranjeros de la década de los 60, radicaba básicamente en dos hechos que para ese entonces llamaban la atención externa por su extrañeza, en tanto procesos sociales o económicos: la colonización antioqueña y la violencia . Por su parte, Medellín había sido descrita desde 1883 como una de las ciudades más ricas de Sudamérica en proporción a su población, al punto de que después de la guerra de los Mil Días entre 1905 y 1908 aumentó de tamaño en un 131%²².

En primera instancia, digamos que si bien la mayoría de estos trabajos mencionados hacen alusión a la ley 39 de 1903, no es éste propiamente su asunto de estudio. Según los títulos y las temáticas desarrolladas, unos se dedican en forma más específica a la infancia y otros a la modernización. Hay que reconocer, no obstante, que, en gran parte, sus miradas al asunto

¹⁹ Cf. BEJARANO, Jesús A. La economía. En: Manual de Historia de Colombia. Instituto Colombiano de Cultura. Tomo III, 2ª edición. 1982, p. 23.

²⁰ Ibid., p. 25.

²¹ BEJARANO, Jesús A. Historia económica y desarrollo. La historiografía económica sobre los siglos XIX y XX en Colombia, 1994. p. 90.

²² TORO, Constanza. Medellín: desarrollo urbano, 1880-1950. En: MELO, Jorge Orlando (Ed.). Historia de Antioquia, Medellín: Presencia, 1988. p. 300. Citado por HENDERSON, James D. La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006. p. 73. Claro que en el periodo de la guerra civil, específicamente, entre 1889 y 1905 sólo aumentó de tamaño en un 26%, según esta misma fuente. En ese mismo sentido, otros autores enfatizan en el hecho de que la región antioqueña contaba hacia 1930 con la cuarta parte de la población colombiana Cf. SEVILLA SOLER, Rosario. Cambio social en Colombia. Antioquia 1900-1930. IV Encuentro de Latinoamericanistas [Archivo de ordenador] 4. 1994. Salamanca / coord. por Manuel Alcántara Sáez, María Luisa Ramos Sáinz, Antonia Martínez, 1995, ISBN 84-7491-900-8, p. 1525.

de estudio se dan en el marco de un proceso de modernización general, en el que también es importante ver esta ley y sus efectos. Al hecho de que esta ley no haya sido estudiada rigurosamente en el contexto antioqueño, se le suman otros intereses de conocimiento que justifican una investigación como ésta: la "Ley Uribe" es la que más ha estado vigente, como tal, en los dos últimos siglos (91 años, ya que los cambios y modificaciones posteriores no tuvieron el carácter de ley orgánica); en segundo lugar, existe relativo consenso entre los historiadores de la educación en el país acerca de esta ley como el primer intento realmente programático para organizar nacionalmente la instrucción pública y, en tercer lugar, porque Antioquia es vista como una región que, por sus pretensiones de industrialización y de dinamización política, participó activamente en las discusiones sobre la instrucción pública —sobre la educación y la pedagogía en general— en términos de fomentar una educación "para Dios y para la vida" .

Sin embargo, y como ya lo dijimos, hasta ahora ni se ha hecho de forma específica un trabajo sobre la ley 39 de 1903 —sus características, consecuencias, novedades, etc.— ni se han analizado las condiciones de su apropiación en el contexto regional antioqueño. Esto, sobre todo, porque hay que tener en cuenta para el caso antioqueño que dicha ley, a pesar de erigirse como una ley de carácter nacional, debió haber sido apropiada, como lo suponemos, de una manera particular, debido, entre otras cosas, a sentimientos regionalistas de "semi-autonomía" que marcaron el devenir de esta región, así como se ha constatado para lo político y lo económico.

De acuerdo con lo anterior, se formulan tres preguntas de investigación. En primer lugar: ¿cómo y bajo qué circunstancias particulares se dio el proceso de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria hasta 1930 (momento en que se dio el intento de clausura de las Escuelas Normales en Antioquia)? En segundo lugar: ¿qué aspectos de esta ley fueron apropiados y se volvieron un asunto sobresaliente en los documentos públicos (ordenanzas, resoluciones, circulares, comunicados) emanados de

* Expresión de Tomás Cadavid Restrepo, Director Departamental de Instrucción Pública. Revista de la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia, Circular N°. 72 de febrero de 1928.

la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia? Y, Finalmente, ¿qué aspectos de esta ley fueron recibidos, rechazados y debatidos, por cuáles educadores (pedagogos) e intelectuales de la región y en qué publicaciones de carácter oficial y no oficial?

En este mismo sentido, el objetivo general de esta investigación es hacer un análisis del proceso de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria, hasta el intento de clausura de las Escuelas Normales en Antioquia en 1930. Objetivo general que se pretende desarrollar mediante cuatro objetivos específicos, a saber: 1. Especificar bajo qué circunstancias particulares se dio el proceso de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria hasta el intento de clausura de las Escuelas Normales en Antioquia en 1930; 2. Estudiar qué aspectos de esta ley fueron apropiados y se volvieron un asunto sobresaliente en los documentos públicos (ordenanzas y resoluciones, circulares, comunicados) emanados de la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia; 3. Analizar qué aspectos de esta ley fueron recibidos, rechazados y debatidos, por cuáles educadores (pedagogos) e intelectuales de la región y en qué publicaciones de carácter oficial y no oficial, y 4. Caracterizar los debates en torno a esta ley, realizados por los educadores (pedagogos) e intelectuales de la región en publicaciones de carácter oficial y no oficial.

El referente conceptual inicial de la investigación se concentra en el concepto de apropiación. Y cuando aquí hablamos de procesos de apropiación es importante dejar en claro qué se está entendiendo por este concepto: la apropiación se define como la acción de acomodar o aplicar con propiedad las circunstancias o moralidad de un suceso a un caso — contexto— que opera como apropiador; se trata de un caso-contexto o instancia que toma para sí algo, pero adecuando ese algo a las condiciones particulares que ofrece el contexto receptor, y otorgándole así una nueva configuración a lo adquirido. No es posible, entonces, hablar de un proceso de recepción sin que medie una dinámica apropiadora, es decir, una dinámica de participación lo que significa, en consecuencia, que toda apropiación implica darle un sello inevitable de diversidad y particularidad a lo recibido en el mismo proceso participativo. Queda claro pues que no hay apropiaciones automáticas de lo que llega. Lo

que llega pasa a ser otra cosa en el contexto de la recepción/apropiación. Esto supone por tanto unas diferencias entre el contexto de producción y el contexto de recepción, ya que una cosa es lo producido en quienes lo producen y otra en quienes se lo apropian y lo hacen parte de su vida. Así, apropiarse es establecer la propiedad sobre algo. El concepto de apropiación fue utilizado por Michel Foucault en este sentido, sobre todo para describir todos los dispositivos que intentan controlar la difusión y la circulación de los discursos, estableciendo la propiedad de algunos sobre el discurso a través de sus formas materiales.

Así pues, por apropiación entendemos lo que los individuos —y también las instituciones, grupos, colectivos, etc.— hacen con aquello que reciben. Este "hacer" supone entonces que se trata de una forma de invención, de creación y de reproducción desde el momento en que se apoderan de los textos o de los objetos recibidos²³. Apropiar implica, como parte de la naturaleza humana, participar en la creación de algo nuevo en función de lo recibido. Por ejemplo, las órdenes son recibidas, pero no absolutamente aceptadas. Se podría decir que, como parte de la resistencia a lo que se ordena y se debe recibir, se presenta un fenómeno creativo que no rechaza en forma absoluta, sino que reconstruye creativa y particularmente lo adquirido. En estas condiciones, el contexto receptor, que se convierte por esta misma condición en contexto apropiador, determina las condiciones en las que se recibe y, por lo tanto, pone allí su sello apropiador. Lo que es enviado —por ejemplo, la ley citada en esta investigación— viene con una carga discursiva que es puesta en confrontación con las preexistencias del contexto receptor. De allí que en el proceso de apropiación se impongan unas características que apropian, crean, condicionan y le dan un sentido nuevo, diferente y diverso a lo inicialmente recibido.

La pregunta por la atracción tiene que ver con los intereses que un país —o una región— pueda tener, en términos de políticas, técnicas, prácticas y saberes educativos, por otro país o región. Para nuestro objetivo específico número 1, como ya se enunció, se trata de especificar bajo qué circunstancias particulares se dio el proceso de apropiación de la ley 39

²³ Cf. CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 90 -161.

de 1903 en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria hasta el intento de clausura de las Escuelas Normales en Antioquia en 1930. Si el contexto regional antioqueño se presenta acá como un contexto particular para la apropiación, entonces es posible que haya un interés específico por ciertos aspectos de la ley 39 de 1903 y no por otros. Esos aspectos, desde el punto de vista heurístico y en aras de desarrollar un sistema de clasificación para el análisis de los datos, tienen que ver, por ejemplo y a propósito de la ley 39 de 1903, con la filosofía de fondo que la sustenta, y con los fines que busca — implícita o explícitamente—.

Queda claro que esta investigación de la apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria hasta el intento de clausura de las Escuelas Normales en Antioquia en 1930, se piensa como una historia cultural que analiza los diferentes aspectos que toman parte y que juegan un papel central en los procesos de apropiación. Es pensada, además, como una investigación de tipo histórico-pedagógica basada en un análisis documental. Y por pedagogía histórica entendemos aquí un campo de la pedagogía que se ocupa de sí misma y de la educación, la enseñanza y la formación en su historicidad como sus objetos centrales. Esta pedagogía histórica se sirve de los aportes de la Nueva Historia Cultural, para la que la relación entre saber y sociedad es importante. El tipo de Nueva Historia Cultural en el que nos sustentamos es aquel que está interesado por la relación entre saber, poder y cambio social, que se ocupa del saber como un campo de prácticas culturales y de reproducción cultural.

Una Nueva Historia Cultural que ve la historia como el estudio de formas históricamente construidas de razón, que enmarcan, disciplinan y ordenan nuestra acción y participación en el mundo²⁴. Así, un enfoque metódico de la epistemología social afirma el asentamiento relacional y social del saber en un campo determinado. Por tal razón, no es posible buscar universales en ese saber. Esta investigación realizará un acercamiento a las modalidades

²⁴ Cf. POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry y PEREYRA, Miguel A. (comp.). Historia cultural y educación. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003.

discursivas que nos indiquen los sujetos participantes en la dinámica discursiva, los lugares o ámbitos institucionales y las polémicas políticas de la enunciación y las posiciones de los sujetos en el campo de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia. El interés histórico que nos guía se trabaja desde una región simbólica en la que se exploran los campos discursivos contruidos con el fin de configurar el saber sobre lo educativo en Antioquia y las particularidades que este mismo saber adquiere.

Las fuentes primarias de esta investigación son la ley 39 de 1903, el decreto 491 de 1904 y las reglamentaciones producidas en Antioquia. También se incluyen acá los textos originales de los autores —educadores (pedagogos) e intelectuales— que en el contexto antioqueño participaron en los debates y discusiones sobre la mencionada ley. Las fuentes secundarias son todas aquellas publicaciones (libros, artículos de revistas, etc.) e investigaciones que tienen por objeto la reflexión sobre esta ley. Aquí entran investigaciones que hacen parte de campos dispersos, como la historia de la educación, las ciencias políticas y la historia de Antioquia, entre otras. Las técnicas que hacen parte de este estudio son: a) la ficha, como instrumento para la recolección de la información y b) la categorización para analizar los datos y estructurar una imagen representativa, un patrón coherente y lógico que permita ver las características y matices del proceso de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia.

En síntesis, metodológicamente, entendemos la apropiación de la siguiente forma:

- En relación con unas políticas oficiales y unos discursos educativos y sociales, en boga para entonces, no lo hacemos únicamente en el sentido de lo que es ordenado o recibido, sino también de las prácticas participativas que se suscitan en un contexto y que propician a la vez actitudes y acciones en los actores.
- Nos interesan las formas en que las directivas gubernamentales, o los textos legales o canónicos, fueron recibidos y reconstruidos y cómo motivaron la participación, ya fuera ésta proactiva, reactiva o indiferente por parte de los diversos estamentos.

- Consideramos, como lo plantea Chartier, que la presión de los mecanismos puestos aquí en funcionamiento para imponer unos órdenes sociales o unas representaciones (del poder, del otro o de uno mismo) entraron en discusión con los rechazos, distorsiones y artimañas de aquellos a quienes se pretendía someter o transformar²⁵.
- Lo apropiado no es una copia holográfica de lo recibido, sino que funciona en un campo activo de producción específica, resultante de los entrecruzamientos entre dos niveles que se superponen —campo "productor" y campo activo receptor-apropiador—participante.
- La participación es una forma de apropiación. Antioquia participa en las discusiones sobre la raza, la política, la economía, la religión y el sistema instruccional, entre otros. Antioquia ejemplifica y discute en la Revista de Instrucción Pública y en otras fuentes, no solo retransmite órdenes o mandatos legales.
- En suma, apropiar implica, como parte de la naturaleza humana, participar en la creación de algo nuevo en función de lo recibido. En tal sentido, fuera de las determinaciones oficiales, que en este caso son básicas, son aquellas otras fuentes que nos permiten ver apropiaciones -discusiones, aceptaciones, propuestas, puntos de vista, reacciones, órdenes metodológicas, conflictos, entre otros-, las que más nos han interesado en la investigación.

²⁵ Cf. CHARTIER, Roger. Op. cit., p. 9.

Plan de análisis de datos

UNIDAD DE ANALISIS			
El proceso de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria hasta el intento de clausura de las Escuelas Normales en Antioquia en 1930.			
<p>UNIDAD DE ESTUDIO</p> <p>Circunstancias y motivaciones particulares bajo las cuales se dio el proceso de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria hasta el intento de clausura de las Escuelas Normales en Antioquia en 1930.</p>	<p>UNIDAD DE ESTUDIO</p> <p>Aspectos de esta ley que fueron apropiados y se volvieron un asunto sobresaliente en los documentos públicos (ordenanzas, resoluciones, circulares y comunicados) emanados de la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia.</p>	<p>UNIDAD DE ESTUDIO</p> <p>Aspectos de esta ley que fueron recibidos, rechazados y/o debatidos por educadores (pedagogos) e intelectuales de la región en publicaciones de carácter oficial y no oficial.</p>	<p>UNIDAD DE ESTUDIO</p> <p>Debates en torno a esta ley realizados por los educadores (pedagogos) e intelectuales de la región en publicaciones de carácter oficial y no oficial.</p>

2. LA LEY URIBE DE 1903 EN ANTIOQUIA O LA PARTICIPACIÓN COMO ESTRATEGIA APROPIADORA

*El derecho es siempre una fuerza autorizada,
una fuerza que se justifica o que está justificada al aplicarse,
incluso si esta justificación puede ser juzgada,
desde otro lugar, como injusta o injustificable.*
Derrida, 1994.

El General Pioquinto Rengifo, Gobernador de Antioquia en 1953, decía que los altos índices de criminalidad imperantes, medio siglo después de promulgada la Ley Uribe, se debían, entre otras cosas, "a la impunidad, las pasiones políticas y la falta de instrucción en profesiones y oficios prácticos"²⁶, situaciones que, a su criterio, habían hecho difícil la lucha por la vida en este departamento en la primera mitad del siglo XX. Este discurso gubernamental, cargado de lamentaciones y pliegos de cargos de culpabilidad al sistema instruccionalista, denotaba similares inquietudes a las que a principios del siglo XX habían sido sustentadas por el gobierno nacional de turno para entronizar entre los antioqueños la importancia de hacer realidad los postulados de la Ley Uribe. En aquella ocasión, se convertía en obligación fundamental de los Gobiernos departamentales la difusión de la Instrucción Primaria, reglamentándola para que en el menor tiempo posible, y de manera esencialmente práctica, se enseñaran las nociones que habilitaban para la ciudadanía y preparaban para la agricultura, la industria fabril y el comercio.

Sin embargo, estas esperanzadoras tareas asignadas al sistema instruccionalista, no tuvieron al parecer el alcance esperado. Y la llamada sociedad degenerada de principios de siglo, que se pretendía fuera transformada por el sistema instruccionalista, todavía era presa de males que no habían podido ser extirpados por el sistema instruccionalista, males que se

²⁶ CADAVID MISAS, Roberto. Historia de Antioquia. Medellín: Dirección de Cultura de Antioquia, 1996. p. 18.

seguían haciendo visibles. Por estos mismos días del Gobierno del General Rengifo, y debido a las críticas condiciones sociales del Departamento, llegaba la División Antioquia de la Policía Nacional para contrarrestar estos problemas y, consecuentemente, desaparecía así la policía municipal²⁷.

Ahora bien, es a la luz de este preámbulo como vamos enfocando el proceso instruccional en el sentido de una pretensión social reformista, no necesariamente mecánica, que se debe comprender en el marco de unas prácticas apropiadoras particulares. En este contexto, ubicamos la ley 39 de 1903 como parte importante del entramado discursivo instruccional con el que se pretendió orientar el proyecto modernizador en Antioquia.

Proyecto en el cual confluyeron algunos elementos relacionados con prototipos de la civilización occidental, del progreso como estadio superior por alcanzar, de las discusiones sobre la regeneración de la raza y de los imperativos morales de la vida y de la salvación cristiana, entre otros. Elementos todos que fueron puestos a girar en torno al meridiano del sistema educativo. Por ello, realizar una lectura histórica de las formas de participación en la dinámica producida por este evento legal, es mirar cómo se constituyó regionalmente el proyecto modernizador en el período ubicado entre la terminación del siglo XIX y los inicios del XX en Antioquia.

Así, cuando nos referimos al concepto de apropiación mirado en relación con unas políticas oficiales y unos discursos educativos y sociales, en boga para entonces, no lo hacemos únicamente en el sentido de lo que es ordenado o recibido, sino también de las prácticas participativas que se suscitan en un contexto y que propician a la vez actitudes y acciones en los actores* involucrados**. No se asume que las directivas gubernamentales, o los textos

Ibid., p. 1.

* Para investigadores como H. Quiceno, los principales actores -distintos al Estado- que entre 1903 y 1957 tuvieron la suficiente fuerza política para incidir sobre las reformas y la política educativa en su conjunto fueron la Iglesia católica, los partidos políticos y los intelectuales y profesionales de las ciencias humanas (Cf. QUICENO, 2004, p. 107), a los cuales podemos agregar los institutores, quienes, no necesariamente, encajaban automáticamente como profesionales de las ciencias humanas en tanto que su escasa formación se limitaba, entre otras cosas, a las Escuelas Normales.

legales o canónicos que llegaron a Antioquia, con motivo de la entrada en vigor de la ley 39 de 1903 y producida en el Ministerio de Instrucción Nacional, fueron acatados, sino que también nos interesan las formas en que éstos fueron recibidos y reconstruidos, y cómo motivaron la participación, ya fuera ésta proactiva, reactiva o indiferente por parte de los diversos estamentos implicados en el acto educativo. Consideramos, como lo plantea Chartier, que la presión de los mecanismos puestos en funcionamiento para imponer unos órdenes o unas representaciones (del poder, del otro o de uno mismo) siempre debe entrar en discusión con los rechazos, distorsiones y artimañas de aquellos y a quienes pretende someter o transformar²⁸.

Y es en el marco de esta dinámica apropiadora, entendida como una acción participativa y no meramente receptora, donde buscamos construir esquemas comprensivos acerca de las formas en las que los discursos reformistas fueron analizados, criticados, aplicados o puestos en circulación en el contexto antioqueño de las tres primeras décadas del siglo XX.

En consecuencia, nos movemos en el marco de los siguientes eventos nacionales y regionales:

**Se trata aquí, siguiendo a SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo (De la estética de la recepción a una estética de la participación. México D.F.: Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 2007, p. 79) de reivindicar el papel activo y creador del contexto y de los agentes receptores de la ley y de sus discursos en Antioquia. En ese sentido, se hace alusión a la participación mediada, por las propias condiciones históricas en las que los actores discurren, tanto para la lectura como para la discusión y la apropiación de las concepciones sobre lo educativo.

²⁸ Cf. CHARTIER, Roger. Op. cit., p. 9.

Constitución Política de Colombia (1886)

Concordato con la Santa Sede (1887)

Plan Zerda (1893)

Guerra de los Mil Días (1900-1903)

Hegemonía Conservadora (1903-1930)

Ley 39 de 1903 o Ley Uribe (diciembre de
1903)

Decreto Reglamentario No. 491 (1904)

Revista de Instrucción Pública (1905-
1928)

Escuela Activa o Nueva en Colombia
(1918)

Revista de Educación Pública (1928-1929)

Intento de cierre de las Escuelas Normales
en Antioquia (1930)

Tabla 2.1 Eventos de referencia.

La articulación de las formas en las que se pudo haber producido el encuentro histórico entre las leyes, los acontecimientos históricos, los discursos reformistas y el contexto receptor activo, configuran aquí la arquitectura conceptual que nos permitirá "ver" tanto la mecánica de apropiación como las prácticas participativas que dan forma al discurso moderno instruccionalista en la región. Siguiendo a Popkewitz, miramos el acontecimiento de la reforma educativa propuesta como un campo problemático, un escenario de conflicto en donde se produce un choque entre el rompimiento con el pasado y lo que parece

29

tranquilo y "natural" en nuestra vida social . Hablamos, entonces, de una arquitectura que, en variadas ocasiones, nos llevará más allá de los mismos documentos escritos canónicos y nos permitirá entrar en conversación con situaciones nacionales o internacionales, ya sea en el campo instruccionalista, económico, político o religioso.

En este sentido, y con el fin de organizar sistemáticamente los hallazgos sobre las condiciones en las que fue apropiado o recibido *un* conjunto de textos legales o argumentativos durante el proceso de reforma activado en forma oficial en el sistema de Instrucción Pública Nacional en Antioquia con la promulgación de la citada Ley Uribe , es necesario contar con un esquema flexible. Y, decimos flexible porque, en primer lugar, no se pretende encasillar en estas líneas de análisis todo lo que puedan arrojar las pesquisas, y, en segundo lugar, porque tratamos de mirar la ley como un actor más, que puede incitar a la obediencia creativa y al pretendido reacondicionamiento de situaciones legales y valores culturales, y no solamente como una serie de órdenes cumplidas o no, sin más.

Por esto, hemos construido un derrotero analítico con pretensiones de sistematización, y que es eventualmente ofrecido por la red articuladora que van permitiendo las fuentes encontradas; hablamos aquí de un derrotero abierto, y sin ser ajeno a posibles interrelaciones contextuales o de carácter comprensivo para tratar de abordar el problema

²⁹Cf. POPKEWITZ, Thomas. Op. cit. p. 13.

* Nótese que decimos, a propósito, *un* conjunto y no *el* conjunto, con lo que queremos significar que no estamos tomando todo el universo documental existente, sino una parte de él, la que tanto el tiempo como las pretensiones de la investigación nos han permitido.

* Llamada también así, haciendo alusión a Antonio José Uribe, el Ministro antioqueño que la promulgó.

histórico, como ya lo hemos dicho. Esto significa que el enfoque se hace de tal forma que podamos intentar estructurar lo que se pudo haber producido dinámicamente entre lo dado en un momento y contexto histórico y lo imaginado propuesto por la reforma; situación en la cual es clave el papel participativo asumido por el señalado contexto y las dinámicas particulares del juego apropiador. En este orden de ideas, no se trata de mirar lo apropiado simplemente como una copia holográfica de lo recibido, sino como un campo activo de producción específica, resultante de los entrecruzamientos entre dos niveles que se superponen —campo "productor" y campo activo receptor-apropiador—. Para nuestro caso, la rejilla de apropiación o filtro controlador que incide directamente sobre las condiciones en las que sucede la apropiación de la reforma instrucionista de 1903 en Antioquia, es la que llamaremos genéricamente como la cultura pedagógica tradicional dominante, centrada en criterios clericales salvacionistas. Una rejilla constituida básicamente por la tradición religiosa antioqueña que ha permeado las concepciones de familia, de trabajo y de hombre. Concepciones que han venido determinando las funciones sociales de hombres y mujeres, y el papel catequizador de la familia y de la escuela como centro de reafirmación de los procesos catequizadores.

Dentro de tal esquema propuesto, "encontramos" en primera instancia, y dejando —con todo lo que esta declaración conlleva— que las propias fuentes nos vayan delineando su derrotero argumentativo mediante varios tópicos analíticos aglutinadores. Tópicos que son resultantes primordialmente de las publicaciones de las Revistas de "Instrucción Pública Antioqueña" y "Educación Pública Antioqueña", entre 1905 y 1929, periodo de aparición casi ininterrumpido de estos medios informativos, que nos permiten articular una serie de prácticas discursivas* que aparecen en la superficie, tanto del evento reformador como del contexto regional, con mayor notoriedad.

*Para efectos de concisión semántica y precisión investigativa, aquí entenderemos las prácticas discursivas como las articulaciones entre los discursos: lo que se hizo, lo que se dijo, quién lo dijo, por qué lo dijo, cómo fue dicho; además, las tensiones y los encuentros entre las fuerzas políticas, económicas, religiosas, etc. Hablamos así de una apropiación entendida no sólo en los discursos o en los textos canónicos producidos, sino también en las acciones realizadas y en las prácticas documentadas. De esta manera, los discursos escritos, las clases, el discurso del maestro y las instalaciones locativas escolares también hacen parte de esas prácticas discursivas.

A continuación, observamos un esquema que nos permite definir algunas de las formas en las que se cruzan los discursos en este proceso.

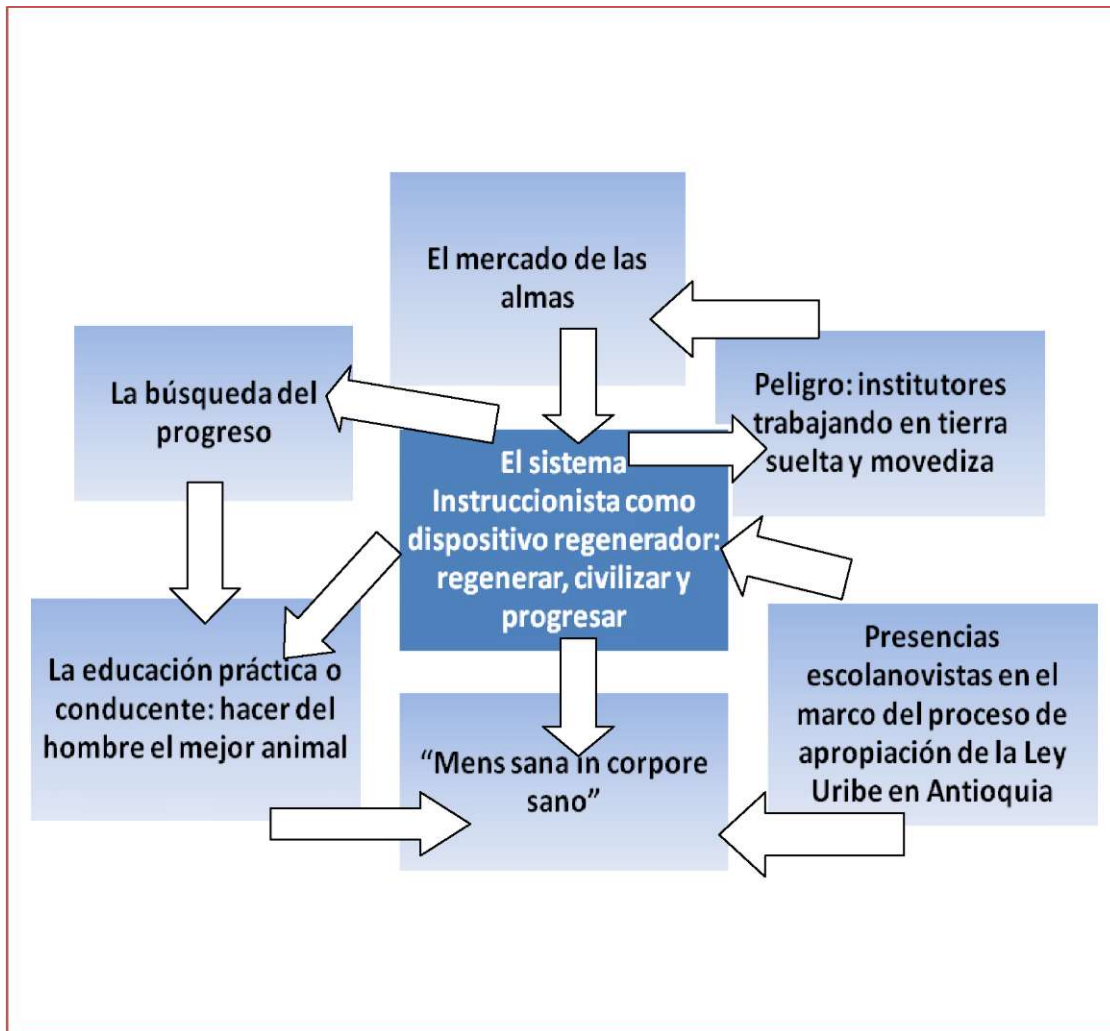


Figura 2.1 Esquema comprensivo.

A manera de tesis, creemos, como primer elemento, que en el proceso de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia se presentó una fuerte determinación regional, ya por elementos ideológicos, por las condiciones históricas de quienes dirigían la Instrucción, o por las formas y los lugares en los que trabajaban los institutores. Pero, no obstante dicha situación, al mismo tiempo le fueron otorgadas a esta coyuntura legal virtudes reformistas de transformación social, al punto de dinamizar los movimientos presupuestales, y de poner continuamente en circulación en los discursos oficiales y canónicos el tema de la instrucción para el trabajo desde la infancia. Tal determinación contextual, a la que hemos hecho alusión, estuvo marcada principalmente por las tensiones entre las diversas fuerzas desplegadas por agentes relacionados con la tradición religiosa, por la relación existente entre la Constitución Política de 1886 y el sistema instruccional nacional y por los intereses moralizadores católicos, de tan hondo calado en Antioquia.

Un segundo aspecto importante que marcó el devenir de la apropiación de la ley 39 en Antioquia, estuvo fuertemente influenciado por el estado físico de las escuelas y por las difíciles condiciones en las que se desempeñaron los institutores en el marco de la reforma. Situaciones que retardaron los intentos de apropiación en tanto el gremio de los institutores no contaba con las mejores condiciones laborales y sociales como para participar de forma más activa en los cambios propuestos. Sin embargo, y también a instancias de la reforma, se puede decir que se reforzaron algunas manifestaciones tipológicas del ser maestro y surgieron otras; además, se ejercieron ciertas presiones para avanzar en las prácticas con las que fueron consideradas las modernas relaciones entre institutores y estudiantes. Pero situaciones en las que pervivían tradiciones axiológicas que eran supuestamente cambiadas más en la forma que en el fondo.

Un tercer elemento de esta tesis tiene que ver con el relativo consenso en cuanto a las capacidades regeneradoras, civilizadoras y de progreso atribuidas al sistema instruccional en Antioquia. Capacidades en las que se confiaba para avanzar en el concierto de las naciones desarrolladas del mundo. Y cuando aquí se hablaba de posibilidades regeneradoras se hacía alusión tanto a lo enseñado como a la concepción del nuevo cuerpo

para la sociedad industrial de principios del siglo XX en Antioquia. De este modo es como consideramos que se establecieron, en primer lugar, puentes entre conceptualizaciones relacionadas con la degeneración de la raza, la instrucción regeneradora y la higiene escolar y social. Y, en segundo lugar, otro frente de apropiación regeneradora, civilizadora y de progreso se puede ubicar en las Escuelas Normales, y cómo en ellas fueron visibles tensiones entre los tipos de educación práctica que defendían, sus malabares para seguir respondiendo al mismo tiempo a la tradición religiosa, a los llamados de la Ley Uribe y a las invitaciones para un nuevo hacer de escolanovismo.

Un elemento final de esta tesis se relaciona con la contienda entre el espíritu religioso cristiano y el espíritu modernizador de las elites económicas regionales, lucha que tuvo una de sus máximas expresiones en el escenario del sistema instruccional público. Es así como en el contexto de una sociedad conservadora y católica y bajo la égida de gobiernos Conservadores tanto en Colombia como en Antioquia, fue posible el discurso modernizador del primer cuarto del siglo XX --entre uno de los cuales se ubicaba la ley Uribe--; discurso con el cual fuertes tendencias industrializadoras, progresistas y civilizatorias matizaron la ortodoxia religiosa.

Hablamos, entonces, de la presencia de ideas modernizadoras fuertemente impulsadas desde lo económico y lo político pero, a la vez, entrando en puja con lo religioso. Ideas transformadoras que, paradójicamente, estuvieron operando desde dentro de un contexto social conservador y católico y, además, gobernado fundamentalmente por Conservadores. Según explica Jorge Orlando Melo, este comportamiento tolerante del Conservatismo antioqueño puede estar muy relacionado con el hecho de que en buena parte del siglo XX los líderes de este partido han estado ligados estrechamente a los sectores empresariales más exitosos de Antioquia³⁰.

³⁰ MELO, Jorge Orlando. La política antioqueña 1904-1946. Colombia es un tema. 1987. En: <http://www.jorgeorlandomelo.com/politicaantio.htm>. Revisado en Diciembre de 2011.

Tenemos, pues, que una serie de ideas, inicialmente resistidas, fueron luego aceptadas, pero modificadas regionalmente, convirtiéndose así Antioquia, en un rutilante foco nacional de ideas modernizadoras, no obstante ser católica y conservadora³¹.

³¹

Ibid. Según Melo, la "influencia del rudo cristianismo antioqueño" [...] "se apoya, en primer lugar, en un amplio predominio del partido conservador. Las zonas rurales de las partes altas de Antioquia (el oriente, la región de Santa Rosa, Abejorral y Sonsón) son homogéneas: en ellas los tenderos, los medianos propietarios que ejercen de gamonales, los maestros, los pequeños propietarios y los jornaleros se sienten solidarios con el Conservatismo, que ha defendido sus creencias religiosas y está identificado con el mantenimiento de la paz. En época de elecciones no hay que hacer mucho proselitismo: es suficiente contar con la buena voluntad del párroco y de cuatro o cinco notables para obtener una votación adecuada".

3. LA ETERNA BÚSQUEDA DEL PROGRESO

Este capítulo se desarrolla en torno a la pregunta por las características sociales con las que Antioquia se aprestaba a participar en el proceso de reforma y por los posibles condicionamientos que se desprenden de dichas características. Intentamos establecer de qué manera el contexto determina el proceso de apropiación inicial de la Ley Uribe, identificar las virtudes otorgadas al acto reformista como posibilidad de transformación social, puntualizar los movimientos presupuestales en la región al calor del ambiente instruccionalista reformador, y finalmente, determinar el canal por medio del cual circulaban los discursos oficiales y canónicos sobre lo que, para entonces, era considerado como importante en la Instrucción regional.

3.1. Instrucción Pública Antioqueña.

Le conocí cuando principió la "revolución Liberal". Le clasificaron entonces en "quinta categoría" del escalafón: el director de educación dijo: "¡Tírenle duro a ese godo!" (González, 1995).



Imagen 1. Pareja antioqueña, 1912.

(Fotografía de Benjamín de La Calle). "Antioquia". Periódico El Colombiano. Medellín, 2008, p. 154.

Memoria viva

*El camino a la escuela: "De todas las cosas que recuerdo yo con mucho cariño de la infancia son esas idas a la escuela, resulta que en ese tiempo la escuela era alternando, un día los hombres, otro día las mujeres; y lo más lindo de todo era arrancar para la escuela con una bolsita, con una botellita de aguapanela con leche o chocolate y una arepita que era lo que le echaban a uno para la media mañana, eso era lo sensacional del mundo, pues, uno salía a recreo a tomarse su botellita de aguapanela con leche o chocolate y comerse su arepita, o de pronto intercambiarla con los compañeritos, porque es que, no sé lo de las demás casas siempre ha sabido mejor, o no?; uno como que lo de la propia casa no le hace tanta gracia hombre, pero uno cambiaba la arepa con el compañero o la amiguita y el compañerito, y eso era magnífico"?*²

Un primer campo temático importante en el proceso de activación de la política modernizadora en Antioquia a principios del siglo XX, tiene que ver con la publicación reactivada de una Revista gubernamental especializada en el campo instruccional. Importante porque esta producción sería, durante buena parte de la primera mitad del siglo que corría, la vocera oficial de las reglamentaciones llegadas desde Bogotá y de las órdenes ejecutivas y las adecuaciones e interpretaciones conceptuales que, desde lo local, trataban de atender a la propuesta reformista. Fue así como, siguiendo las directrices nacionales, en abril de 1905, casi año y medio después de haberse promulgado la ley 39, la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia iniciaba una serie de publicaciones mensuales de la Revista "Instrucción Pública Antioqueña"³³.

El público principal al que se dirigía esta producción era el de los maestros oficiales y privados. Se trataba de propiciar un canal expedito para publicar toda la normativa que fuera emanada de la dirección de la Instrucción pública en el departamento, lo mismo que

³² FRANCO D., Jorge. El camino a la escuela. En: Los abuelos y las abuelas cuentan. Alcaldía de Medellín, Secretaría de Bienestar Social y COMFAMA. Medellín. Documento digital, Track 6. 2006.

* Dicha Revista es la principal fuente de la presente investigación.

³³ Establecida por el decreto 528 del 4 de marzo de 1905 por el Secretario de Gobierno Germán Berrío, quien era para entonces Gobernador encargado. Esta publicación mensual debía ser entregada a los maestros y directores de Escuelas y Colegios privados y públicos. Es de anotar que ya desde el Plan Zerda, —artículo 96— se había ordenado la publicación de una del mismo nombre de "Instrucción Pública", pero de carácter nacional y producida desde el Ministerio de Instrucción Pública.

todos aquellos trabajos pedagógicos, científicos, etc., (sic) que en uno u otro sentido pudieran contribuir al progreso del importantísimo ramo de la educación pública³⁴. Todo lo que apareciera como aporte para el progreso del campo instruccional tendría cabida allí y sería voceado para todas las regiones del departamento. La revista podría haber tenido fácilmente el nombre de Instrucción Pública y Progreso, por ejemplo, dada su estrecha y sistemática relación con todo aquello que fuera considerado como un empuje decisivo para el mejoramiento, —entiéndase progreso— del campo instruccional. Pero un mejoramiento atravesado directamente por la noción de trabajo como eje fundamental sobre el que debería girar el sistema instruccional. En efecto, la relación entre la ley 39, la instrucción, las naciones civilizadas y el progreso iba a ser permanentemente recalada en los diversos materiales aparecidos en esta publicación. Es más, el primer texto aparecido en dicha revista, y titulado al mejor estilo de un memorando abierto: "A los maestros y a los padres de familia", intentaba explicar que el único objeto de esta publicación era ayudar

[...] al adelanto de nuestra educación pública; para que a la vez que sirviera de órgano de la Secretaría y vocera de los actos del Gobierno Departamental en el Ramo, actos que el público tiene el derecho de conocer, fuera también a manera de heraldo de cualquier progreso realizado, para conservarlo y aumentarlo en extensión e intensidad, lo mismo que de nuestros defectos y caídas, a fin de evitar éstas y corregir esotros (sic)³⁵.

La revista, nacida a instancias de las directrices enmarcadas en la Ley Uribe, delineaba así claramente su ruta: contribuir al progreso de la instrucción pública en el departamento. Región, instrucción y progreso aparecían aquí abiertamente ligados por la dinámica instructiva para el trabajo. Lo central oficialista y los análisis o comentarios regionales en torno al desarrollo del proceso de apropiación de la reforma tendrían cabida allí. El

³⁴ Decreto Departamental N°. 528, expedido por Germán Berrío, Gobernador encargado, y que establece un órgano de la Instrucción Pública en el Departamento. "Instrucción Pública Antioqueña", abril de 1905, N°. 1-2, p. 40.

³⁵ ROBLEDÓ, Eusebio. "A los maestros y padres de familia". Instrucción Pública Antioqueña, Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 1-2, abril de 1905, p. 1.

progreso de la instrucción, siempre enfocado en la corrección de errores (anti-degenerativos) sería supuestamente garantía, a la vez, del progreso de la sociedad antioqueña. Progreso de la instrucción que era colocado como factor resultante de la entrada en la ruta reformista de instrucción laboralizante indicada desde Bogotá, aunque, es pertinente decirlo, no en todos sus direccionamientos.

Dicha publicación periódica tenía, entre otros aspectos, la misión de servir de veedora, en tanto en ella se publicarían, en adelante, los aspectos que permitieran hablar de un proceso de modernización, pero también de los atrasos (degenerativos) que fueran susceptibles de ser corregidos para avanzar en esa senda de acuerdo con la visión de los intelectuales antioqueños al mando de esta publicación oficial. Se trataba, pues, de un órgano de control, sobre lo que debía y no debía decirse acerca del estado del sistema instruccional en la región, un órgano de control que posiblemente permitiría vislumbrar, de un lado, en qué se había mejorado y podía ser digno de réplica y de publicación en el departamento; y, de otro lado, qué era lo que debería ser atacado como parte de la erradicación de los males que aquejaban la educación y eran considerados como causales de su estancamiento.

La revista canalizaba así, desde la oficialidad, tanto las críticas al sistema como las nuevas o viejas ofertas de posibles respuestas conceptuales y operativas a esta situación. Y cuando aquí decimos órgano de control, nos referimos al poder de seleccionar acerca de lo que podía ser publicado como parte de la producción regional que ayudaría a encauzar la instrucción pública por las rutas modernizadoras demarcadas desde la capital de la República, así como también la escogencia de producciones foráneas que apuntaran a lo que se pretendía hacer o transformar en el terreno de la Instrucción. Es de anotar, no obstante, que a pesar de que esta revista era un órgano gubernamental, abiertamente propulsor de la reforma en Antioquia, y creado precisamente en el marco de su reglamentación, no se limitaba por ello a publicar artículos que vanagloriaran todos los aspectos señalados en la Ley Uribe. Por el contrario, se encontraban textos que mostraban acuerdos, pero también desavenencias con las propuestas del Ministerio Nacional del ramo y con algunos de los líderes de la reforma Uribe. Confluían allí diversos matices sobre lo

que debía ser la instrucción y sobre la reforma y, en esa medida, esta revista posibilitaba un espacio donde las tensiones, lejos de ser escondidas, eran expresadas. Y es en esto último donde se puede visualizar también cómo los intelectuales antioqueños tomaban partido a favor o en contra de cambios en la Instrucción pública, pero desde posiciones regionales que respondían tanto a la historia regional como a las tendencias y a los movimientos ideológicos, políticos, educativos y religiosos en Europa y en América del Norte.

Esta riqueza de posturas podía verse como un posible avance en la construcción de concepciones instruccionistas regionales; porque con las pretensiones del Plan Zerda³⁶ de fines del siglo XIX se invitaba a reproducir en la Revista de Instrucción Pública Nacional "escritos cortos sobre el progreso del ramo en otros países; sobre métodos de enseñanza y mejoras que se pueden adoptar en el régimen escolar; sobre trabajos científicos; en una palabra, sobre todo lo que pueda ser aplicable a la mayor ilustración de los Maestros y Directores de las Escuelas y de los Establecimientos de instrucción y de educación". En contraste, con aquella invitación a copiar lo foráneo del Plan Zerda, en cierta forma se trascendía a principios del siglo XX en Antioquia, en la medida en que en el contexto de discusión de la Ley Uribe, los disensos conceptuales se hacían tanto sobre la misma ley desde la perspectiva regional como sobre posturas extranjeras sobre la educación.

Con esta producción mensual de discusión sobre el campo instruccionista, lo cual de por sí ya era un aspecto novedoso en el terreno de lo regional^{**}, se intentaba además llenar un vacío comunicativo de dirección existente entre el gobierno seccional y la base de los institutores y las familias; vacío que hacía casi imposible la posibilidad de instaurar directrices efectivas para todo el departamento, pero que no sólo llegaran a los institutores

³⁶ ZERDA, Liborio. Decreto N°. 349 de 1892 (31 de diciembre), Orgánico de la Instrucción Pública. Diario oficial 9,041, miércoles 11 de enero de 1893. Artículo 96.

* Es importante observar que los conceptos *instrucción* y *educación* son utilizados aquí, aparentemente, sin ánimo de diferenciación.

** Lo novedoso de esta publicación, a diferencia de otras producciones anteriores de la Instrucción Pública en Antioquia, como "El Monitor", creado en 1872, y "El Preceptor", creado en 1877, es, en primer lugar, que tuvieron corta existencia frente a esta nueva publicación y, en segundo lugar, no estaban encaminadas directamente a servir de impulsores de un proceso de reforma prescrito. Lo que sí estaba ocurriendo con la "Instrucción Pública Antioqueña".

sino que también fueran conocidas por el resto de la población antioqueña focalizada en la familia. Directrices encaminadas a controlar el rumbo del sistema educativo en el departamento, rumbo que como era de esperarse en ese momento, debería dirigirse hacia la senda reformadora propuesta para el campo educativo y con el ánimo de adelantar (progresar). Esta nueva vocera, amparada bajo el nuevo rótulo que le daba la Ley Uribe, a instancias de la cual había sido creada, se convirtió en una especie de caja de resonancia de lo que la Secretaría regional del ramo estuviera interesada en difundir, así como, al mismo tiempo, haría las veces también, por extensión, de las manifestaciones de todo el gobierno departamental.

Tenemos pues en escena un catalizador, el dique oficial, que difundiría los procesos de instauración, pero en unas condiciones particulares de observancia de la ley 39 de 1903. La Revista vino a ser el principal instrumento mediático con el cual las directivas instruccionalistas de Antioquia comunicaban lo que recibían de la ley 39 y, a la vez, en ella mostraban las formas en que la recibían, interpretaban y apropiaban. Pero no únicamente por sus propias producciones habladas o escritas, sino que, como ya se ha dicho, también utilizaban argumentaciones foráneas, nacionales o extranjeras para fortalecer la discusión reformista.

Ahora bien, el espíritu instruccionalista y de empuje, con intenciones transformadoras de esta región, ya era conocido en la capital de la República; ello se hacía palpable cuando el Ministerio de Instrucción Pública felicitaba al Gobernador y al Secretario de Instrucción Pública por la publicación del primer número de la Revista de la que venimos hablando. De esta manera, el Ministro de Instrucción Pública le informaba mediante comunicación escrita al Gobernador que dicha revista daría magnífico resultado y contribuiría a levantar aún más el espíritu instruccionalista y la intelectualidad ya tan acendrada de esta importante región de

37

Colombia . Al respecto, no sobra recordar que el autor de la ley 39, Antonio José Uribe, era un antioqueño que había tenido la posibilidad de conocer los movimientos sociales del

³⁷ Comunicación Oficial del Ministerio de Instrucción Pública al Gobernador y a la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 5-6 (Junio, 1905); p. 172.

exterior porque ya había oficiado como subsecretario de relaciones exteriores en 1900 y más tarde también llegó a ser canciller encargado. La Revista se convirtió en la ventana autorizada para mirar lo que desde la administración regional pudiera ser considerado como progreso, meritorio de publicidad y de interés informativo, pero también de crítica. En el mismo sentido, serviría para mirar errores, presumiblemente aquellos que limitarían el progreso y no se avinieran con la ley. Así vistas las cosas, en la ley estaban supuestamente prescritas las condiciones para el progreso, aunque con algunas salvedades, como se verá posteriormente.

En otras palabras, las relaciones de la Instrucción Pública con los ímpetus progresistas y modernizadores hacían parte del nuevo edificio que se pretendía levantar. Por cierto, en 1904 el primer año inmediatamente siguiente a la promulgación y vigencia de la citada ley, su autor presentaba ante el Congreso las argumentaciones por las que, según él, el país resultaba favorecido. Para este ministro antioqueño, aquella ley propiciaba esencialmente dos situaciones en la vida nacional. En primer lugar, esta ley reformadora era parte de un esfuerzo por adaptar la Instrucción Pública a las condiciones peculiares del país y, en segundo lugar, buscaba adaptar la Instrucción pública a las necesidades de la vida moderna³⁸. En el primer aspecto, se pretendía que el país aprovechara las extensas zonas campesinas para convertirlas en escenarios de trabajo, siguiendo el modelo de otros países del llamado grupo de los civilizados. El segundo aspecto, se relacionaba más con lograr que la Instrucción formara sujetos que ingresaran rápidamente a dinamizar el sector productivo; un sector productivo centrado en lo agrícola, la industria y el comercio, es decir, aquellos sectores de la economía que para entonces eran vistos como los motores de las economías modernas. Por esto, uno de los principales fines que se había propuesto la reforma escolar implantada era la de impulsar la juventud por el camino de la industria³⁹, decía Uribe.

³⁸ URIBE, Antonio José. La reforma escolar y universitaria. Informe presentado por el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de Colombia en 1904, p. IV.

Coincidentalmente, en ese mismo año de 1904 se establecía la Cámara de Comercio de Medellín. La misma que sería pionera en los procesos de agremiación social en la ciudad y estimularía la discusión y el debate sobre la economía regional, en especial, alentando la terminación del Ferrocarril de Antioquia. Cf. Antioquia (Separata). Abanico de Empresas, multitud de desafíos. En: EL COLOMBIANO, Medellín, (2008); p.138.

³⁹ URIBE, Antonio José. Ibid., p. IV-V.

Preparar para la industria y catequizar en la religión católica, he ahí los dos grandes fines de la Ley Uribe, aunque —y en eso estaba parte del rechazo por algunos sectores ortodoxos católicos— la religión era desplazada ahora a una especie de segundo plano frente a las necesidades modernizantes atribuibles a la industrialización. La escuela, en tales condiciones, era pensada como un enorme taller en donde los futuros ciudadanos del joven Estado-Nación colombiano habrían de adquirir las condiciones básicas para salir rápidamente a desempeñarse en el terreno laboral, ya fuera en el campo o en la ciudad. En tal sentido, continuaba el Ministro, esta ley dispone que la Instrucción secundaria deba ser principalmente técnica⁴⁰. La estructura escalonada habría de funcionar sistemáticamente, lo que significaba que no sólo la instrucción primaria, sino también la secundaria deberían formar primordialmente para el trabajo. Y con mayor razón debería hacerlo así la secundaria, porque allí estaban quienes saldrían en poco tiempo a operar como trabajadores y a fungir como adultos. En palabras de Torres Cruz, "la reforma de Uribe le atribuyó a la educación y también al sistema educativo una responsabilidad económica. Pero sobre todo, se destaca el propósito explícito de calificar técnicamente a todos los niveles la mano de obra que requería el desarrollo industrial. Quizás por este motivo la Ley Orgánica privilegió tan unilateralmente la escuela primaria urbana"⁴¹.

Sin embargo, el gobierno departamental veía un problema en este esquema propedéutico porque el método debía hacerse más adaptable a las necesidades de la época y al modo como estaban constituidas las escuelas, trabajándolo progresivamente mediante una graduación rigurosa para que sólo llegaran a la secundaria quienes hubieran cumplido con todas las materias de la enseñanza primaria, y de esta forma se podrían descargar de una parte de estudiantes que eran una rémora para su buena marcha⁴². La lógica formativa

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ TORRES CRUZ, Doris Lilia. "El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia. Una aproximación a la Escuela Elemental, 1900-1930". En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana N°. 13, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, p. 213-240. 2009. p. 219.

⁴² JIMENEZ, Nepomuceno. Informe del Director General de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia. Imprenta Departamental de Antioquia. Febrero de 1911, p. 6.

estaba definida: la primaria debería empezar con un tipo de instrucción hacia el trabajo, que no debería perderse en la secundaria, garantizando así que quienes cumplieran con estos dos ciclos estarían habilitados para desempeñarse pronto en el campo laboral. Si la escuela primaria lo hacía, pero no existía continuidad tanto de método como de finalidades en la secundaria, la cadena se vería truncada y la reforma no podría ver sus frutos en los estudiantes-trabajadores egresados para funcionar sin tener que continuar estudios por fuera de estos niveles básicos y ofrecidos estatalmente.

3.2 De la palabra escrita al contexto de aplicación de la Ley.

[...] los Reverendos educan los jóvenes de modo que cuando aman, piensan en el remordimiento y el infierno, quedando asociado el hecho del amor con tantos dolores y miserias que resulta una inhibición". (González, 1995).

Se puede decir que la denominada Ley Uribe, o ley 39 de 1903, es uno de los ejes sociales sobre los que va a girar el proceso de modernización de la educación pública en el país, con la consiguiente respuesta regional a nuevos tipos de manifestaciones de control social. Las preocupaciones para organizar en forma estructural el Sistema Nacional de Instrucción Pública de acuerdo con los decorados de los primeros años del nuevo siglo, se ven reflejadas inicialmente en algunos aspectos administrativos. En primer lugar, la instrucción pública es puesta "bajo la inmediata dirección y protección de los Gobiernos de los Departamentos"⁴³, dando paso de esta forma a un ambicioso programa de descentralización con el que se buscaba desvirtuar el proceso de centralización que se había materializado jurídicamente con la Constitución Política de 1886.

Algo bien importante a la hora de considerar este hecho histórico de la ley 39 de 1903 es que precisamente a partir de su perspectiva descentralizadora posibilita una nueva mirada de la Instrucción abriendo la alternativa para que las regiones participen en forma mas activa no ya en las definición de los fines sino en la ejecución y supervisión de las políticas nacionales. En tal sentido, empiezan a jugar fuerte los liderazgos regionales para dinamizar las propuestas de reforma. De allí que Antioquia, fuera considerado uno de los departamentos que mayor empuje dio a su sistema instrucionista, lo cual viene a reforzar

⁴³ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Artículo 3° de la ley 39 del 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial N°. 11.931 del 30 de octubre de 1903.

aun mas, la importancia de mirar con detenimiento de que maneras ocurren los procesos participativos en la de apropiación de esta ley firmada por Antonio José Uribe⁴⁴ (de cuna antioqueña, para mas señas).

En tal sentido, a partir de este momento coyuntural para el sistema instruccional nacional son los departamentos los llamados legalmente a "difundir en todo el territorio de su mando la instrucción primaria"⁴⁵ como la base esencial de la formación de los futuros ciudadanos. Una de las metas centrales de la señalada ley expresaba que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñaran "las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para la agricultura, la industria fabril y el comercio"⁴⁶, lo cual representaba el énfasis en la formación para los nuevos anhelos de consolidación del Estado-Nación y la definición de una educación dirigida desde la misma infancia a preparar sujetos económicos que ayudaran a dinamizar el campo, las fabricas nacies y el comercio.



Imagen 2. Plaza de Cisneros, 1937.

⁴⁴ Como para entender el clima político caldeado en el cual se lleva cabo la promulgación de la Ley 39 de 1903, hay que destacar que Antonio José Uribe llega al Ministerio de Instrucción Pública como el sexto ministro en tres años en esta cartera después del paso fugaz de Miguel Abadía Méndez, Facundo Mutis Durán, José María Rivas Groot, José Joaquín Casas y Nicanor Insignares.

⁴⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ibid., Artículo 6°.

⁴⁶ Ibid.

No obstante, los documentos y las directrices legales que hablan de instaurar nuevas prácticas en las actividades humanas no tuvieron una inserción automática en los diversos contextos. Porque como lo expresa Torres Cruz

Si bien se observa que hubo un interés del gobierno central por promover la educación elemental, también cabe reconocer que una buena parte de estas intenciones se quedaron en decretos, resoluciones y circulares. Dado que durante y después de la Guerra de los Mil Días, los locales de las escuelas fueron convertidos en cuarteles, sufrieron deterioros terribles, que hasta bien entrado el Siglo, no habían podido conseguir su reparación, a pesar de los muy laudables esfuerzos de los Gobiernos Departamentales como los Municipales⁴⁷.

Por esto, nos referiremos básicamente a lo que ocurrió en Antioquia con la promulgación de la ley 39 de 1903 en el marco de esta no necesaria correspondencia. Una no necesaria correspondencia entre los ánimos oficiales reformistas a instancias de las fundamentaciones pedagógicas, las leyes publicadas y las transformaciones producidas, que según lo expresan algunos intelectuales antioqueños de principios del siglo XX, ha sido "quizá el mayor de todos los defectos de nuestra educación o la causa de todos ellos en el ramo de la

⁴⁸

Instrucción Pública" . Notable es, en esta medida, el ambiente de prevención en el que se encontraban algunos de los más influyentes administradores educativos regionales frente a la apropiación*, y posterior aplicación, de las órdenes recibidas del Ministerio de Instrucción Nacional. Más aún, el momento en el que este tipo de prevenciones se manifiestan es clave, porque hacía poco menos de dos años se había promulgado la ley 39 de 1903, y hacía casi un año que había sido publicado el decreto 491 de 1904, el principal Reglamentario de aquella.

⁴⁷ TORRES CRUZ, Doris Lilia. Op. cit., p. 223.

⁴⁸ ROBLEDO, Eusebio. Ibid., p. 5.

* Cuando nos referimos aquí al concepto de apropiación, no lo hacemos únicamente en el sentido de que las órdenes que llegan deban ser cumplidas, sino también de qué formas éstas son recibidas, analizadas, criticadas, aplicadas o puestas en funcionamiento en el contexto. La articulación de las formas en las que se produce el encuentro histórico entre las leyes, los discursos reformistas y el contexto receptor configuran aquí la arquitectura conceptual que nos permite "ver" la apropiación.

Este tipo de planteamientos auguraban preocupaciones por lo que podía llegar a ser un nuevo intento reformista que se quedaría posiblemente en el papel y que, inicialmente, fue percibido como lejano a las transformaciones reales por quienes desde la región debían trabajar para la presumible implementación de la reforma. Esta posición escéptica contrasta con la de quienes como Yepes aseguraban que la gran fortuna del pueblo antioqueño era que "no hay pueblo más adaptable a las exigencias de la educación ya por cualidades de intelectualidad o por vía de asimilación"⁴⁹ En primera instancia, dos aspectos quedaban claros: era evidente que Antioquia estaba participando activamente en la urdimbre teórica de la reforma con algunos de sus intelectuales y con los mismos aportes de algunos maestros y personajes influyentes de la región. Y en segundo lugar, no se percibía un consenso absoluto sobre la posibilidad de que la reforma encontrara las mejores condiciones para ser instalada en Antioquia. A todas estas, lo que no quedaba todavía bien claro era hasta donde lo argumentado en el papel debía manifestarse en prácticas escolares en el interior de las escuelas, como era lo pretendido.

Tal vez por esto último, era evidente la desesperanza de algunos líderes políticos frente a las argumentaciones apoteósicas de los diversos actos en los que se hablaba de educación. Así mismo, parecía suceder con las fundamentaciones legales para transformar el sistema instruccional. En teoría, con argumentada pertinencia, porque en realidad su aplicación eventualmente no pasaba de ser el sueño de un mejor futuro. "Expedida la Ley, la Ordenanza o el Acuerdo, siguen viviendo en la atmósfera caótica de las meras especulaciones, y la nómina del mártir (sic) silencioso durmiendo bajo la manta de polvo que la arropa en los anaqueles de las oficinas públicas"⁵⁰. La anticipación por la suerte laboral de los institutores, quienes debían hacer realidad la reforma en sus prácticas, anunciaba ya un problema regional importante. De otro lado, el entusiasmo por el cambio,

* Yepes, uno de los instructores del grupo de los optimistas sobre el proceso de reforma, era precisamente de los más fervientes admiradores de Eusebio Robledo, líder reformista, director de Instrucción Pública Departamental y de quien se decía que era uno de los que más conocía de educación en la región.

⁴⁹ YEPES, J. E., *Ibid.*

⁵⁰ ROBLEDO, *Op. cit.*, p. 5.

implícito en las leyes oficiales reformadoras, parecía no contar con los mejores antecedentes: "¿Qué fue, pues, de todo aquel entusiasmo? ¿Qué hay en el fondo? Words, Words Words, palabras, palabras, palabras... El grito de Hamlet con toda la dureza de las supremas ironías"⁵¹. El sueño reformista se enfrentaba, por sólo citar un factor en esta parte del análisis, a las duras condiciones laborales de los maestros. Todo pasaba por la vocación y los llamados al rescate de la nacionalidad, pero poco por el tratamiento dado a los institutores y a las propias adversidades físicas de los centros educativos.

En consecuencia, sobre los hombros de un grupo de abnegados y creativos maestros se ponía a descansar el presente de la reforma y, por consiguiente, el anhelado progreso de la nación y el proyecto modernizador. El problema social del campo educativo, que es de carácter regional y nacional, reposa finalmente en este sujeto que representa al Estado, y parece desaparecer allí, en su labor, la responsabilidad macro-estructural. Como sucede en muchas ocasiones con el discurso oficial, el maestro es visto aquí como un sujeto creativo, siempre y cuando sea capaz de trabajar con poco, porque de no hacerlo, no es que las condiciones sociales sean difíciles para su desempeño, sino que él carece por completo de creatividad.

A pesar de las prevenciones de Eusebio Robledo frente al proceso de reforma, compartidas por otros dirigentes e intelectuales antioqueños inquietos por la Instrucción, había quienes en Antioquia lo veían a él como una de las personas que mejor entendía de educación en el país. Pero, como se verá a continuación, era su conocimiento del tema y los movimientos burocráticos y políticos lo que lo convertían en un escéptico, algo así como un optimista bien informado. Juan Henao, Director de Instrucción Pública de Antioquia en 1906, también lo presenta como uno de los eruditos* antioqueños sobre educación pública del momento. Henao ubicaba la propuesta de Robledo en el grupo de "todos los que en Colombia anhelamos con ansia la llegada del día feliz en que nuestra patria ha de entrar con

⁵¹ Ibid_

* Aquí, entiéndase pedagogos.

paso firme por la vía del progreso" ⁵², lo cual sólo puede ser posible con una generación "educada por un sistema que se aparte en cuanto sea posible, del tan rutinario como inadecuado que hasta ahora hemos seguido" ⁵³. Para Henao, la rutina y la desactualización eran dos males que aquejaban el sistema instruccional, aquellos mismos males que no permitían tan siquiera pensar en ingresar por la senda del progreso. Ese "plan nuevo y concreto" que se necesitaba, él lo percibía en la propuesta de Robledo. En ese sentido, y tal vez confirmando la opinión de Henao sobre los conocimientos de Robledo, éste consideraba que había muchos vacíos, errores y defectos en el ramo de la Instrucción Pública, situaciones que atentaban contra el "grado de relativo perfeccionamiento que debe alcanzar en un pueblo que se llama civilizado y culto" ⁵⁴. Tanto el problema como la solución estaban abiertamente planteados por este profesor y político antioqueño estudioso del sistema instruccional, y colocado como faro por la Dirección de Instrucción Pública antioqueña: un sistema imperfecto originaba frenos al proceso civilizador. Así pues, algunas de las claves para el avance de la civilización y para culturizar la nación, estaban en hacer perfecto el sistema instruccional. Nos referimos a unas claves problemáticas que trataremos de desarrollar a continuación.

⁵² HENAO, Enero. "Algo nuevo". En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N.º. 15-16 (septiembre de 1906); p. 531.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ ROBLEDO, Eusebio. "Instrucción Pública". En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N.º. 15-16 (Septiembre de 1906); p. 573.

3.3 De los sistemas viciosos y las fuentes envenenadas a la Ley Uribe.

Si los sistemas que hasta 1903 imperaron eran viciosos y como "fuente envenenada" de todos nuestros males, iguales y muy semejantes caracteres tiene el sistema vigente (Robledo, 1906).

La sociedad antioqueña de la primera década del siglo XX estaba convulsionada, no sólo por los reacomodos de la posguerra civil interna entre liberales y conservadores*, sino también por las reiteradas intenciones reformadoras del sistema instruccional nacional, con sus respectivas implicaciones en el campo regional y en las concepciones sobre el acto educativo. La presencia de la Ley Uribe con sus intenciones laboristas, y la función asignada legalmente a la religión católica como acompañante del proceso instructor, mas no como el eje central sobre el que habría de seguir girando el sistema instruccional nacional, estaban dinamizando ahora las discusiones sobre la importancia dada a la instrucción en la nueva ley, así como en el percibido desplazamiento de la iglesia católica en esa ley. Iglesia que ya había recibido embates en similar sentido desde la reforma instruccional de 1870, cuando esta se pretendió impulsar dejando de lado la hegemonía cristiana; situación que originó en Antioquia un hecho reaccionario, en su momento, que puede ser ilustrado de la siguiente manera. En diciembre de 1870, Abraham García, el entonces Secretario de Gobierno de la administración del gobernador Pedro Justo Berrío, argumentaba que "a pesar de las importantes innovaciones que se querían introducir con el método de la enseñanza objetiva de Pestalozzi, y que tan buenos resultados había tenido en Europa, se objetaba el hecho de que uno de los textos explicativos de la nueva pedagogía estuviera precedido de un prologo del profesor Inglés Tomás Huxley , quien se declaraba en contra

* A consecuencia de la confrontación civil interna, denominada como la Guerra de los Mil Días por su tiempo de duración (1899-1902). Es importante anotar que esta guerra civil no tuvo mayores repercusiones en términos de destrucción en Antioquia, lo que sí ocurrió en otras zonas del país.

* El profesor Huxley (1825-1895) fue seguidor de las ideas de Charles Darwin, lo que le hizo ser reconocido como *El Bulldog de Darwin*. Es notable su escasa relación con el sistema escolar inglés, ya que la mayor parte

de toda enseñanza de la religión en las escuelas y contra la intervención de los ministros del culto en ellas" ⁵⁵. Acto seguido, la Gobernación promulgaba en 1871 el Decreto Orgánico 186 , mediante el cual defendía la enseñanza religiosa en las escuelas de esta región del país, y que en su artículo 55 rezaba: "la instrucción religiosa no comprende largas lecciones, sino la doctrina cristiana y reflexiones morales apropiadas a los hechos más notables de la Historia sagrada y destinadas a presentar a los niños ejemplos de piedad, de caridad y de docilidad" ⁵⁶. La primera bondad de esta argumentación parece radicar en que los niños no tienen que verse sometidos al aprendizaje de grandes contenidos morales sino que deben estudiar lo importante de la Historia sagrada. Esta situación llegó a causar tal revuelo, y a verse como digno ejemplo de la defensa de las costumbres arraigadas, que fue precisamente un medio escrito de la capital de la República el que la dio a conocer a nivel nacional***. Una vez más, la región antioqueña relucía como un sólido bastión cristiano que sacaba a relucir su estandarte mayor para la defensa de la tradición montañera, acción que le caía como anillo al dedo a los grupos sociales de otras regiones, como la bogotana, interesada en que este tipo de manifestaciones se hicieran populares.

de su formación la hizo por fuera de él desde los diez años. En 1860 participó en un debate con el Obispo de Oxford, Samuel Wilberforce, momento clave en su aceptación más amplia de la teoría de la evolución, y para su propia carrera. Allí pronunció su mordaz frase "prefiero descender de un simio antes que de un obtuso como usted". El rechazo de la Iglesia a Huxley puede entenderse en uno de sus textos: "Cuando alcancé la madurez intelectual y empecé a preguntarme si era ateo, teísta o panteísta; materialista o idealista; cristiano o librepensador; descubrí que cuanto más aprendía y reflexionaba, menos preparado me sentía para responder; hasta que, al fin, llegué a la conclusión de que no tenía arte ni parte en cualquiera de esos términos, excepto el último. La única cosa en la que todos ellos estaban de acuerdo era la única cosa en la que yo me diferenciaba de todos ellos. Todos estaban seguros de que habían alcanzado una cierta *gnosis* — habían resuelto, más o menos satisfactoriamente, el problema de la existencia; mientras que yo estaba bastante seguro de que no lo había logrado, y tenía una convicción bastante fuerte de que el problema era insoluble. Así que me puse a pensar, e inventé un término que me pareció adecuado, el de "agnóstico". Me pareció sugerentemente opuesto al "gnóstico" de la historia de la Iglesia, que afirmaba saber tantas cosas de aquello que yo ignoraba". En: <http://eltamiz.com/2009/04/07/thomas-henry-huxley/>. Enero de 2010.

⁵⁵ SEDUCA, PALACIO DE LA CULTURA RAFAEL URIBE URIBE Y COMFENALCO (Ed.). Aspectos históricos de la educación en Antioquia. El fomento de la instrucción pública en el contexto de una sociedad católica y disciplinaria. Medellín, 1997. p. 18.

** Decreto que a la letra decía: "Por el cual no se acepta un acto del Poder Ejecutivo Nacional. La Legislatura del Estado Soberano de Antioquia Decreta: Artículo Único. No se acepta en el Estado el Decreto expedido por el Poder Ejecutivo de la Unión del 1° de noviembre de 1870. Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Dado en Medellín a 3 de octubre de 1871. Presidente, Pedro A. Herrán. El Secretario, Isidoro Isaza.

⁵⁶ , PALACIO DE LA CULTURA RAFAEL URIBE URIBE Y COMFENALCO (Ed.). Aspectos históricos de la educación en Antioquia. p. 18.

*** Una noticia de este Decreto antioqueño amparado en la soberanía estatal fue publicada en EL TRADICIONISTA, Bogotá, N°. 2. Noviembre de 1871.

Ahora bien, la Ley Uribe de 1903 hacía parte de un nuevo intento por socavar los cimientos históricos de la iglesia católica en el sistema instruccional nacional y regional. Un intento de desplazamiento con el que se pretendía desmontar en parte la más reciente muestra de hegemonía reforzada de la iglesia y de las congregaciones religiosas, instaurada desde 1880, momento en el que el partido Conservador retomaba el poder del Gobierno en el país⁵⁷, situación que había sido aprovechada estratégicamente, en primera instancia, para posibilitar una afluencia de congregaciones docentes⁵⁸ europeas, las mismas que, de paso, perpetuarían la tendencia recurrente a contratar en el extranjero profesores con un tinte católico⁵⁹; y, en segunda instancia, para la promulgación de la Constitución de 1886, que establecía en el Artículo 38 que la Religión Católica, Apostólica, Romana, era la de la Nación, es decir, la religión oficial del país.

Pero, sobre todo, un primer elemento importante afloraba en estas discusiones, porque desde diversos sectores académicos y de opinión se aseguraba que, tal vez, lo único novedoso de la ley 39 de 1903, frente al Plan Zerda, de fines del siglo XIX, estaba en el poder que se le restaba levemente a la iglesia católica, y no tanto en el nuevo direccionamiento dado al sistema nacional del ramo. En ese orden de ideas, las inquietudes por el aparente alejamiento de la religión católica y la importancia entregada como factor prevalente a la preparación de los niños y jóvenes para el campo económico tenían sentido, habida cuenta de que desde finales del siglo XIX con el Plan Zerda (1893) las relaciones entre la Iglesia católica, la Instrucción y el Estado colombiano se habían hecho todavía más

⁵⁷ Cf. QUICENO, Humberto; SÁENZ, Javier. y VAHOS, Luis A. La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX. Bogotá: Magisterio, 2004. p. 112-113. Para el mismo Quiceno, en tal acontecimiento fueron Miguel Antonio Caro y Rafael Núñez quienes más incidieron, uno desde el poder moral y cultural, y el otro desde el poder político, para terminar con el proyecto de educación y escuela que intentaron llevar a cabo los liberales radicales en 1870 (Cf. QUICENO, 2004, p. 112-113).

⁵⁸ "Entre 1783 y 1940 se autorizó el ingreso de 54 comunidades religiosas, 31 femeninas y 23 masculinas. Sólo en Antioquia se radicaron 21 congregaciones de religiosas y 10 de religiosos. (ARANGO DE R., Gloria M. Sociabilidades católicas, entre la tradición y la modernidad, Antioquia, 1870-1930. IME Dirección de Investigaciones. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2004). En promedio, Antioquia se queda con más de la mitad de los grupos que van llegando en este periodo.

⁵⁹ MARTINEZ, Frederic. El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900. Banco de la República / Instituto Francés de Estudios Andinos. Bogotá, 2001. p. 105.

fuertes y, ahora, esta situación parecía tambalear con la ley promulgada por el antioqueño Antonio José Uribe desde el Ministerio de Instrucción Pública Nacional.

Ente otras cosas, algunas de las tensiones de la Ley Uribe con el Concordato de 1887 y el Plan Zerda de 1893 (reforma educativa que antecedió en sólo 10 años), se encontraban en la novedad de poner la instrucción para el desempeño laboral como un factor preponderante y, por consiguiente, la ubicación de la instrucción religiosa ya no como el elemento fundamental, sino como una práctica social en la que se debía trabajar en "concordancia con la religión católica", como rezaba a la letra la ley 39 en su primer capítulo⁶⁰. La Ley Uribe se alejaba así marcando cierta distancia, al menos conceptualmente, del Concordato y del Plan Zerda, quitando al sector religioso la primacía de la instrucción y colocándola con mayor decisión en la capacitación para el desempeño laboral. Se hablaba, pues, en ese nuevo discurso reformista oficial, desarrollado en el articulado de la ley 39 y en los textos que la trataban de sostener, de la continuidad en el acompañamiento de la Iglesia y de su coordinación, pero el eje sobre el que giraría la instrucción pasaba de lo religioso a lo laboral, de lo sobrenatural a lo natural, de lo clerical a lo pagano. Se puede decir que, a instancias de la Ley Uribe, se pretendía impulsar, con base en intenciones modernizadoras y progresistas, la instrucción de trabajadores católicos con el temor de perderse en la modernización. Sin embargo, esto no significaba que, en tales condiciones, el Gobierno privilegiaría únicamente la formación para el trabajo, porque este mismo gobierno confiaba en que la reforma así implantada, si se continuaba con fe y perseverancia, le haría al país el

* Este documento había sido firmado entre el Gobierno nacional de Colombia y la Santa Sede (Roma), y aprobado legislativamente a nivel interno por la ley 35 de 1888. Para autores como RESTREPO la relación entre el Estado colombiano y la iglesia católica a través del Concordato de 1887, es producto de una tendencia política conservadora que regía el país y que manejaba una ideología reverente a la iglesia católica, a la cual respetaba y reconocía como el poder moral que necesitaba el Estado. Poder moral que era presentado continua y sugestivamente como el único deseable y posible, amén de las consecuencias naturales y sobrenaturales para quien no se acogiera (RESTREPO, Nicolás. La iglesia católica y el estado colombiano, construcción conjunta de una nacionalidad en el sur del país. Revista Tabula Rasa. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá - Colombia, No. 5: 151-165, julio-diciembre, 2006, p. 160).

⁶⁰ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Capítulo 1º de la ley 39 del 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial N°. 11.931 del 30 de octubre de 1903.

bien inmenso de cimentar la paz, de desarrollar la industria y la riqueza, y de levantar el nivel moral e intelectual de la Nación⁶¹.

En consecuencia, la responsabilidad que se le entregaba al sistema instruccional nacional, por arte de la trama reformista, era amplia. Debía adaptarse a las nuevas condiciones de operación que se le asignaban desde la reforma, establecer la paz en un país maltrecho por la reciente guerra civil y la pérdida de Panamá (1903), uno de sus departamentos litorales; además, debía lograr avances en la industria y aumentar la riqueza. Esta situación era vista tan calamitosa que mantenía al país en un estado de degeneración y por ello reiteradamente se insistía en que los maestros deberían hacer todo lo posible por levantar la Instrucción Pública a la altura que exigían los tiempos a los que se había llegado⁶². Una insistencia que hacía eco de los llamados nacionales en tanto se solicitaba "no omitir esfuerzos para dar a la instrucción primaria todo el desarrollo que debía tener, difundiéndola tan extensamente como fuera posible, puesto que una de las necesidades más imperiosas de la República era la de levantar la condición de las masas campesinas y rurales; las cuales estaban sumidas en la mayor ignorancia"⁶³. La paz, el progreso, la riqueza y la búsqueda de cambios en la moral y en lo intelectual, operarían claramente como elementos regeneradores. Todo ello se esperaba que resultara rápidamente y a instancias de las exigencias legales reformistas, con el trabajo de instructores oficiales mal pagados y escuelas derruidas.

Al respecto, resulta trágicamente valiosa la descripción que de la época del colegio en su natal Riosucio (Caldas) hace Morales Benítez:

Recuerdo que sus muros eran pobres, las aulas casi menesterosas, sin espacios para movernos en las horas de descanso. Desconocíamos los campos de deporte, no había lugares de esparcimiento para nuestro ímpetu juvenil. Los servicios mínimos de aseo apenas si se presentían y el moho invadía rincones y algunos trechos de los

⁶¹ URIBE, Antonio José. *Ibid*, p. V.

⁶² CADAVID RESTREPO, Tomás. Maestro Director de las Escuelas. Circular N°. 1 de octubre de 1914, dirigida a los Maestros de las Escuelas. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 55 (Noviembre de 1914); p. 386.

⁶³ TORRES CRUZ, Doris Lilia. *Op. cit.*, p. 221.

corredores y paredes. Los asientos eran rudimentarios y muy primitiva su elaboración. Las escalas para ascender al único piso utilizable, traqueaban con nuestros pasos. Sus tablas se arqueaban y daban quejidos que denunciaban la proximidad de su derrumbamiento. Todo era parco, sencillo y casi indigente. No teníamos biblioteca para consultar ni en el colegio ni en nuestro pueblo. No poseíamos ni laboratorios ni enciclopedias con eruditos datos. El siglo XX con su misterio, con sus guerras y transformaciones, con las grandes luchas sociales, con los descubrimientos físicos y químicos, con las teorías filosóficas y económicas, poco perturbaban el panorama intelectual al cual nos permitía asomarnos la educación que impartía el Estado con fuerte, dura e implacable y apasionada censura religiosa⁶⁴.

Ciertamente, el lastre histórico acumulado del siglo XIX, manifiesto en las guerras civiles y en los escasos recursos de inversión, había llevado a que "Colombia, a comienzos del siglo XX, fuera uno de los países más rezagados del mundo en materia educativa"⁶⁵. Periodos de inestabilidad política, escasos niveles de inversión social y un sistema educativo deficiente, constituían las aristas de un contexto conflictivo para avanzar en la consolidación del Estado-Nación colombiano al que se ha venido haciendo referencia. Tarea en la que estaba imbuida América Latina durante las primeras décadas del siglo XX, y que implicaba, entre otros factores, como explica Herrera, procesos de unificación nacional, dotación de infraestructura mínima para el intercambio comercial, creación de un mercado interno, así como la búsqueda de productos nacionales que permitiesen lazos estables con el mercado internacional⁶⁶. Al iniciar el siglo XX, Colombia es un Estado-Nación en formación y con una incipiente estructura educativa; un país con una burguesía dirigente central interesada en distribuir sus nuevos productos a lo ancho del territorio y de homogeneizar las anheladas políticas que garantizarán el cumplimiento de unos mínimos generales en torno al establecimiento de condiciones comerciales e industriales.

⁶⁴ ESCOBAR MESA, Augusto. Interrogantes sobre la identidad cultural colombiana. Diálogo con Otto Morales Benítez. Bogotá: Editora Guadalupe. 1ª Edición. 2006. p. 34.

⁶⁵ URIBE ESCOBAR, José Darío. Evolución de la educación en Colombia durante el siglo XX. En: Revista del Banco de la República. Vol. LXXIX, N°. 940 (febrero de 2006); p. 6.

⁶⁶ Cf. HERRERA, Marta. Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951. Santafé de Bogotá: Plaza y Janés, 1999. p. 61.

En tal sentido, el ascenso de la burguesía como clase hegemónica, unido al paulatino proceso de unificación del mundo a nivel económico, político y cultural, así como al surgimiento de un imaginario social que creía en el progreso y en la modernización⁶⁷, eran algunos de los elementos que configuraban las condiciones en las cuales se encontraba el maltrecho país de la posguerra, que abría su mirada al nuevo siglo y que trataba de reencauzar su rumbo. El afán comercial, las presiones externas y los discursos progresistas y modernizantes empezaban a ocupar espacios importantes en las visiones que se estimaban como necesarias para el avance social. En tales condiciones, el sistema instruccionalista va a ser una de las estructuras que mayor presión recibirá en consecuencia.

Según Herrera, pensar en el país bajo la categoría del Estado-Nación implicó "la necesidad de difundir la idea de lo nacional, la creación de una cultura y una identidad nacionales, así como la elaboración de un imaginario social"⁶⁸. No obstante, como lo explica Martín Barbero, la búsqueda de identidad del nuevo Estado-Nación conllevó "la traducción al discurso modernizador de los países hegemónicos, pues sólo en términos de ese discurso el esfuerzo y los logros eran evaluables y validados como tales"⁶⁹. El concepto de Estado-Nación iba ligado a la modernización, pero vista en los términos occidentales. Fue esta la razón por la cual se adoptaron modelos sociales y culturales que tenían como paradigma la

70

civilización occidental focalizada en los llamados países industrializados. Así, las estrategias tendientes a configurar un sistema nacional de educación debían estar dirigidas a atender estas exigencias y, a la vez, reconocer las tradiciones culturales que traía sobre sus hombros la historia nacional. Modernización y progreso eran entendidos en relación con el sistema educativo y, en esa medida, cualquier intento por mejorar la estructura social para colocarla en función de esas expectativas implicaba necesariamente transformaciones en el sector educativo. Campaña que iba a ser liderada por el Estado como primer interesado, y esto mediante adecuaciones y exigencias de corte político y administrativo.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Ibid., p. 62.

⁶⁹ MARTÍN BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía, México: Gili, 1997. p. 192. Citado por HERRERA, 1999, p. 62.

⁷⁰ Cf. HERRERA, Marta. Op. cit., p. 62.

Así mismo, la nueva configuración social debía levantarse sobre las ruinas dejadas en el país por las guerras, aún sin sanar, del siglo XIX la guerra de los Mil Días, que desde el XIX y recibe el XX, los sentimientos nacionalistas encontrados tras la pérdida de Panamá, las nuevas condiciones políticas tras la derrota de los liberales y el fortalecimiento del modelo introducido por el denominado periodo político y de gobierno de la Regeneración (1885-1902) . En ese tiempo, se presentó un acuerdo entre las élites tradicionales y las

71

emergentes respecto a algunos aspectos básicos, y se llegó, según Palacios , a un consenso entre las clases políticas sobre el modelo de desarrollo económico que debería primar y sobre las formas de organización del Estado. Aunque el poder político y económico se concentraba en algunas familias, esta élite tenía una comunidad de intereses. Los conservadores eran la mayoría, los liberales moderados eran la minoría y el liberalismo radical había tenido pocos defensores⁷² .

Otro aspecto específico del departamento tiene que ver con su alejamiento de las guerras civiles, sobre todo de la de los Mil Días, lo que significó que en esta zona el periodo de

73

crisis bélica prácticamente poco se hizo sentir en términos de efectos sincrónicos . Para Helg, el capital acumulado por comerciantes antioqueños desde la independencia había contribuido ampliamente al financiamiento del Estado. Por esta razón, habían recibido grandes extensiones de tierras vírgenes sobre todo en el vecino departamento de Caldas.

Al mismo tiempo, la élite antioqueña empezó a invertir en la creación de pequeñas empresas orientadas, primero hacia la producción de material para la explotación de minas, así como a la fabricación de licores y de productos alimenticios; las

* Durante este periodo, iniciado cronológicamente con la Constitución de 1886, se da al traste con el novato federalismo en el campo político-administrativo y se restituye el centralismo; en otros campos se reconoce como religión oficial a la doctrina católica, se permite al poder central la intervención en el manejo de la economía, en tanto que se divide el aparato estatal en tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. En el marco de la Regeneración, se firma un concordato con la iglesia católica. Durante la Regeneración fueron presidentes Rafael Núñez (1880 y 1888) y Miguel Antonio Caro (1892 y 1898).

⁷¹ Cf. PALACIOS, Marco. El café en Colombia. 1850-1870. Una historia económica social y política. México: Colegio de México, Áncora Editores, 1983. p. 39.

⁷² Cf. HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá: Fondo editorial CEREC, 1987. p. 43.

⁷³ Al iniciar 1903 y por Decreto Presidencial se abrieron de nuevo las escuelas en todo el país.

manufacturas se especializaron y se modernizaron progresivamente durante la segunda mitad del siglo XIX. Al principio de este siglo se montaron las primeras fábricas de cerámica, de vidrio y textiles; éstos últimos iban a convertirse en la principal producción industrial del departamento en el siglo XX⁷⁴.

En el caso de Antioquia, las condiciones de sus grupos dirigentes y las posibilidades económicas ofrecían un escenario dinámico. En particular, "fue el primer departamento en ⁷⁵ conocer un desarrollo industrial durable" , lo que sumado a que tenía a principios del siglo XX una tasa de alfabetización del 39.2%⁷⁶ lo convertía en una región, eventualmente, llamada a participar en forma activa en los procesos económicos y educativos del país. La inclusión de mejoras tecnológicas en la economía minera del oro y la plata (las que según Helg⁷⁷ fueron durante mucho tiempo el recurso principal de la región), favorecieron la movilidad geográfica y la mentalidad comercial de los antioqueños. Al desarrollo industrial se le sumó la ampliación del cultivo de café, sobre todo desarrollado por una categoría de "campesinos medios" que se integraron rápidamente al mercado interno. En este escenario la demanda de productos manufacturados aumentó y ante los problemas de transporte para la importación, se incrementó la producción local. "En este periodo de expansión los dirigentes antioqueños se interesaron en desarrollar la educación. La debilidad de las luchas políticas dentro del departamento evitó que la instrucción pública llegará a ser un juego de los partidos; su dirección se confió a pedagogos y no a políticos" . Tanto como el trabajo en las minas y en las haciendas cafeteras, la educación también se convirtió en un factor de movilidad social⁷⁹ para hombres y mujeres, aunque un poco más para estas últimas en el primer cuarto de siglo. Pese a este empuje sectorial, el desarrollo de la educación en

80

Colombia, en general, fue lento a lo largo de la primera mitad del siglo XX . No obstante, se reconoce, por algunos sectores, que los lineamientos de la ley 39 de 1903 fueron

⁷⁴ Ibid., p. 44.

⁷⁵ Ibid., p. 43.

⁷⁶ Junto con el limítrofe Caldas, que tenía una tasa del 45.7%, eran los dos departamentos que contaban con unas tasas de escolarización muy superiores a la media nacional (Cf. Helg, 1987, p. 42).

⁷⁷ Ibid., p. 44.

⁷⁸ Ibid., p. 44.

⁷⁹ Ibid., p. 45.

⁸⁰ URIBE ESCOBAR, Op. cit., p. 5.

determinantes para la evolución de la educación (poca en concordancia con lo anterior) en los primeros treinta años del siglo . En tal sentido, la decadente etapa atravesada por la educación colombiana en la primera mitad del siglo XX está explicada, entre otros, por los siguientes factores⁸¹: falta de maestros preparados^{**}, la forma cómo se descentralizó el sistema educativo, la poca prioridad que le dieron los diferentes gobiernos a la educación y la falta de recursos.

De acuerdo con Herrera es, precisamente, "dentro de este contexto que la educación cobra importancia, iniciándose una serie de esfuerzos por ampliar el acceso a la educación y crear los sistemas educativos nacionales, como una estrategia que ayuda a la consolidación de los

82

Estados-Nación" . Así pues, en un marco de posguerra, los esfuerzos por llegar a todos los territorios de la Nación con directrices educativas que apuntaran al mejoramiento de los ciudadanos y a un mejor posicionamiento del país frente a las demás naciones, se materializaron inicialmente en la Ley Orgánica de Educación de 1903. Ley que por condiciones geográficas, políticas, de liderazgo y de densidad poblacional, entre otros aspectos, se manifestó con mayor fuerza sobre todo en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Antioquia.

Después de todo, es claro que, en el campo educativo, la última década del siglo XIX dejó como legado importante en Colombia la reforma educativa de 1893 —Plan Zerda—; una reforma en la que se sistematizó legalmente la anexión de la enseñanza pública al magisterio de la iglesia católica, en la que el maestro fue reducido a la condición de

* Incluso, para este mismo autor (Cf. URIBE ESCOBAR, 2006, p. 5), las transformaciones educativas en el país solo empezaron a ocurrir en la década de los cincuenta, cuando se presentó un rápido y sostenido crecimiento y un cambio significativo en la estructura económica y demográfica.

⁸¹ Ibid., p. 6.

^{**} Paradójicamente en la primera mitad del siglo XX, se hacían, en el país y en el departamento, llamados al gobierno para mejorar las paupérrimas condiciones salariales de los institutores, pero había un mayor interés en sus procesos de capacitación para atender a las exigencias de la Reforma que en entregarles, siquiera en dinero, su salario. Hasta el punto de que en Antioquia sus emolumentos eran reconocidos con bonos para ser cobrados en expendios oficiales de licores y, muchas veces, ante la falta de dinero en estos lugares, se les entregaba lo adeudado en botellas de licor. Ver: Periódico EL DIARIO, "Diario Vespertino Independiente". Medellín. 15 y 21 de Abril de 1930.

⁸² HERRERA, Op. cit., p. 63.

funcionario y, además, se organizó un marco filosófico para orientar la instrucción pública nacional. Como lo deja ver el decreto 349 de diciembre de 1892, reglamentario de la ley 89 de 1892 y símbolo de ese Plan Zerda, se pretendía controlar la educación primaria desde la capital de la República y reglamentar el control y los contenidos de la educación secundaria. En estas circunstancias, se hacía visible, por una parte, una fuerte tensión entre el legado concordatario del Plan Zerda con el Estado Colombiano y, por la otra, las inclinaciones de la instrucción primaria y secundaria hacia el campo laboral, que afloraban con fuerza en la promulgación de la Ley Uribe. No obstante esta situación de crisis, existen algunos puntos de encuentro que pueden ser vistos como parte de la dinámica de las

83

84

continuidades y discontinuidades. Para autores como Vahos y Calvo, el Plan Zerda fue reactivado por la ley 39 de 1903, entre otras cosas porque se insistía, una vez más, en entregar a la Iglesia católica el control de lo educativo, situación que con algunas tensiones se hizo mayormente visible hasta 1930. Es decir, que nos encontramos con una acción de entrega legalizada del sistema instruccional a la Iglesia católica, entrega que ya venía en marcha como consecuencia directa del Concordato de 1887, pero con claros antecedentes derivados del poder alcanzado por la Iglesia católica como agente educativo oficializado y reconocido desde los tiempos de la Colonia en el país. Al mismo tiempo, con el Plan Zerda finisecular el maestro se veía obligado a cumplir las órdenes estatales en tanto ya pasaba a ser remunerado y considerado como funcionario gubernativo. Su trabajo debía estar ahora, por esa misma doble condición de la ley (religiosa y oficial), encaminado a servir como apóstol (sin sotana) de la Iglesia católica y como instructor bajo el marco del ser humano

* Marco filosófico caracterizado por la definición de un Reglamento para la organización de las escuelas, que incluía, desde el primer día de clase, la ubicación de los estudiantes, los ejercicios de entrada, la clasificación y el descanso, así como los deberes religiosos por cumplir y la ubicación de los muebles de la escuela. Este material había sido tomado en gran parte de la Biblioteca del Maestro, según el sistema americano, del libro del profesor Balwin, Presidente de la Escuela Normal del Estado de Missouri (EE. UU.), pero se aclaraba que "los preceptos escolares han sido arreglados a la necesidad de nuestras escuelas". Cf. PALACIO MEJÍA, Victoria y NIETO LÓPEZ, Judith. *Escritos sobre Instrucción Pública en Antioquia*. Secretaría de Educación y Cultura. Departamento de Antioquia. Medellín: Editorial UPB, 1994. p. 53.

⁸³ Cf. VAHOS VEGA, Luis A. La reforma educativa de 1893: Epílogo de una Estrategia. En: *Historia de la Educación en Bogotá*, Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP—, Bogotá: Panamericana Formas e Impresos. Abril de 2002. Tomo I. p. 284-312.

⁸⁴ Cf. CALVO, Gloria. Resumen Analítico en Educación. N°. 4015. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones —CIUP—. Volumen 33 / Septiembre de 2002.

* Aunque, hay que decirlo, bajo unas nuevas condiciones que la colocaban como parte del proceso y no como la directora exclusiva.

industrializado, moderno y progresista, aquel pensado estatalmente "en función del modo
85
de vida capitalista, es decir, moderno" . En otras palabras, se esperaba que los maestros, al
igual que los demás empleados del departamento, deberían estar informados de un espíritu
de abnegación y que no perdieran de vista que eran "sacerdotes de una misma idea"⁸⁶.

Como si fuera poco, dirigentes instrucionistas antioqueños consideraban que había sido
casi nulo el adelanto en la instrucción pública con relación al Plan Zerda porque,
argumentaban siguiendo a Uribe, el autor de la ley 39, que si los sistemas que hasta 1903
imperaron eran viciosos y "fuente envenenada" de todos nuestros males, iguales y muy
87
semejantes caracteres tenía el sistema vigente . De allí su añoranza por la legislación de
fines del siglo inmediatamente anterior, ya que "si no es absolutamente mala nuestra
legislación actual de instrucción pública es muy poco mejor que la que se dieron nuestros
padres en la centuria pasada y, por tanto, es casi invisible el progreso en tal sentido"⁸⁸.

No obstante, en estas mismas críticas aparece resaltada la necesidad del cambio y la
importancia de hacer más práctica la instrucción, una preocupación que está más ubicada
por el lado de los espacios que se le restan al contexto escolar para dar paso a las
actividades científicas y de aprendizaje para el trabajo en detrimento de la formación
católica. Aquella formación que, según se decía, sí había estado mucho más determinada
explícitamente en el Plan Zerda, aquel que había servido "de soporte oficial, medio de
legalización e instancia política de seguridad para que las propuestas de las
Congregaciones, en especial la de los Hermanos de la Salle, se pudieran aplicar en la
escuela, en el bachillerato y en parte en las universidades; en la educación del cuerpo

⁸⁵ DÍAZ, Daniel. Raza, Pueblo y pobres: las tres estrategias biopolíticas del siglo XX en Colombia. 1873-1962. En: Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Eds. Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. 2008. p. 54.

⁸⁶ DUQUE BETANCUR, Francisco N. Extractos de los informes de los Inspectores Provinciales. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 55 (noviembre de 1914); p. 363-364.

⁸⁷ ROBLEDO, Eusebio. "Instrucción Pública". Op. cit., p. 588.

⁸⁸ Ibid.

(higiene) y en la educación del alma (educación moral)". Ese Plan que, por lo mismo, era exaltado como el verdadero inicio de la empresa redentora, una empresa regeneradora ahora, y todavía redentora, en la que el poder controlador de la iglesia católica sobre la instrucción había estado más explícito aún. Se minimizaba pues, de entrada, tanto el poder reformista de los rediseñados direccionamientos legales, como su impacto a futuro.



Imagen 3. Colegio La Salle, 1903.

Aunque se reconocía la necesidad de cambiar, no se le entregó esa fortuna reformista totalmente a la nueva ley 39 de 1903. Para la dirigencia antioqueña, y mirando un siglo atrás, existía un continuismo de la legislación de 1821 tan sólo "con los cambios accidentales que la diversidad de épocas requiere"⁸⁹ y que habían sido mejor interpretados por la Ley Zerda en 1893 para iniciar esta empresa redentora que se percibe como una necesidad urgente para el país. No obstante las críticas que se hacían a la ley 39, existía un reconocimiento, y se citaba lo dicho por Uribe, su autor, dos años atrás acerca de la situación del sistema de educación pública:

En nuestro vicioso (sic) sistema de educación pública, se encuentra principalmente el origen de nuestro singular atraso industrial, y, en mucha parte, de las guerras civiles.

⁸⁹ QUICENO; SÁENZ. y VAHOS, Op. cit., p. 113-114.

⁹⁰ ROBLEDO, "Instrucción Pública". Op. cit., p. 587.

Para el que conoce la Historia Patria, es evidente que a la apuntada causa de nuestra ruina están vinculados, de modo mediato, la miseria crónica de este país y todas las revoluciones que lo han agitado. Si ante la dolorosa experiencia de lo que ha ocurrido no hacemos voto formal de cambiar de rumbo, ya podemos estar seguros de que de aquella causa, como de fuente envenenada, seguirán brotando todos nuestros males, y de que en el cumplimiento de la inexorable ley de la selección de las razas, la nuestra, empeñada en vivir dentro de la atmósfera de la especulación política, no podrá resistir en la lucha con los organismos más fuertes que se robustecen con la sabia (sic) del trabajo y de la industria⁹¹.

Esto significa que se observaba un temor a que la instrucción se enfocara más en el campo del trabajo que en el de la extensión clerical, tan fuerte en otro tiempo. Sin embargo, también se reconocía que "los artículos de la ley 39 que tienden a reformar la educación pública en el sentido de hacerla más humana, práctica y fecunda en bienes para el individuo

92

y la sociedad no se han traducido en hechos y se han quedado en el ambiente teórico" . La reforma tenía detractores en el territorio antioqueño a pesar del espíritu industrializador y del interés de esta región en ese sentido. Detractores que comprendían las necesidades del cambio, pero que a la vez que no observaban cambios sustanciales a la luz de los planteamientos de la Ley Uribe, también de manera consistente continuaban defendiendo prácticas ancestrales de carácter religioso y moral.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid., p. 588.

3.4 Antioquia: todos los pesos en oro por la instrucción y la pobre realidad escolar.

Manjarrés era más bien alto; las piernas muy largas y flacas. Pero se le veía que había nacido para gordo: era un enflaquecido, flacura de maestro de escuela, no era esa su condición natural, sino que la padecía". (González, 1995).

A pesar de todas las críticas a la reforma instrucionista de 1903, Antioquia se convirtió en uno de los departamentos que mayor empuje hizo de los postulados de la Ley Uribe. Es así como en la primera década del siglo XX, realizó una considerable inversión económica en el sector educativo, una destinación presupuestal que la distanciaba, al menos intencionadamente y a primera vista, de la propia capital de la República y de las demás entidades departamentales. De acuerdo con informes del Ministerio de Instrucción Pública

93

Nacional , Antioquia fue el departamento con mayores inversiones presupuestales dirigidas a la Instrucción en las Escuelas Primarias en el país entre 1905 y 1906 . Una reacción económica que era tal vez lo menos que podía esperarse frente al abandono de que era objeto la escuela, aquella redentora en la que para fines de la tercera década del siglo XX: "las bancas dejan ver unas manchas grises indicio de senectud; (y) cerca al tablero hay un borrador hecho con trapos de remiendos"⁹⁴. Así, esta escuela a la que se le hacían inversiones era un reflejo patético de esa Antioquia que vestía de "pantalones rotos, pero

⁹³ URIBE, Benjamín. (Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública). "Inversiones en Instrucción Pública en las regiones de Colombia". "Instrucción Pública de Colombia". Junio de 1905. Tomo XVI, N°. 6.

*Para hacerse una idea de la magnitud de lo invertido, se pueden mirar los siguientes datos comparativos: el monto de dicha inversión ascendía a 411.824 \$ pesos en oro, casi tres veces lo invertido por Cundinamarca, la mitad de lo invertido por Cauca y casi seis veces lo invertido por Boyacá, como las regiones que más altas inversiones hicieron en la Instrucción Pública en dicho bienio. Antioquia invirtió en total, casi la mitad de lo invertido a nivel nacional que había sido de 1.161.151 \$ en oro.

⁹⁴ DE JUANES, Juan. La maestra rural. En: Revista Temas Femeninos (noviembre de 1929); Tipografía Bedout, Medellín. p. 86.

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

De lo que si no parecía haber dudas era acerca de que en las dos primeras décadas del siglo XX, para el gobierno central, Antioquia estaba realmente interesada en mejorar su aparato instruccionalista y la cobertura, y las decididas inversiones prospectadas así lo dejaban ver; el aumento considerable de la inversión en esta zona frente al resto de regiones del país se había hecho notable entre 1905 y 1906 , respondiendo con acciones ejecutivas contundentes a las intenciones reformistas desde Bogotá, y aparentemente bien vistas y apoyadas, aunque no en forma absoluta, por algunos sectores de las élites intelectuales antioqueñas. Como reflejo de lo anterior, y de acuerdo con los datos consolidados del Ministerio de Instrucción Pública sobre el año de 1911, Antioquia era el departamento que no sólo contaba con el mayor número de habitantes, 648.190, seguida de Cundinamarca con 632.847, sino que además, también contaba con el mayor número de establecimientos educativos: 706 frente a 700 de Cundinamarca, el departamento que lo seguía en cantidad⁹⁵. Pero ahí no paraban las diferencias de esta región frente al resto del país. Antioquia aparecía reportando atención a 60.563 estudiantes en esos 706 establecimientos, mientras que Cundinamarca sólo reportaba atención a 34.454 alumnos, lo que significaba que contaba con menos niños que Antioquia en el sistema Instruccionalista, pero atendidos con casi la misma cantidad de establecimientos⁹⁶. De otro lado, Santander y Boyacá, los dos departamentos que seguían con el mayor número de habitantes, tenían los siguientes datos con relación a Antioquia: Santander contaba con 377.393 habitantes, 455 establecimientos

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

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

⁹⁵ GONZÁLEZ VALENCIA, José María. Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1911. Bogotá. Imprenta Eléctrica. Agosto de 1911, p. 54.

⁹⁶ Ibid.

educativos y atendía 12.488 alumnos; por su parte, Boyacá contaba con 455.586 habitantes, de los cuales 21.294 eran niños atendidos en 398 establecimientos educativos.

Así mirada la situación, desde los datos estadísticos, Antioquia lideraba el sistema instruccionalista en cuanto a la existencia de establecimientos educativos y en relación con la cantidad de niños atendidos, pero con un dato adicional: atendía hacinados al doble de estudiantes que los que atendía Cundinamarca en casi el mismo número de establecimientos. En promedio, Antioquia atendía 85.7 estudiantes por establecimiento, Cundinamarca tenía 49.2 por establecimiento, Boyacá recibía 53.5 en cada establecimiento y Santander lo hacía con 27.4 estudiantes por establecimiento. Quedaba claro, que la cobertura antioqueña se realizaba a costa de un menor número de establecimientos y una mayor concentración de estudiantes en los locales escolares. Pero todo era visto como parte del importante crecimiento del aparato instruccionalista regional. En 1911 se informaba que el número de niños en las escuelas venía en ascenso y que para el año siguiente aumentaría "muchísimo", porque había "numerosas peticiones de nuevas secciones para algunas escuelas muy recargadas de personal"⁹⁷.

En esta forma, para 1912 Antioquia ya aparecía en las estadísticas a nivel nacional con 741.816 habitantes y 646 establecimientos, es decir, 60 menos que el año inmediatamente anterior, pero atendiendo a casi 4.000 mil estudiantes más, cubriendo, en total, 64.262 alumnos para un nuevo y creciente promedio de 99.4 por establecimiento, frente a los 85.7 de 1911⁹⁸. La cobertura y el hacinamiento seguían así incrementándose debido a la promulgada Ley Uribe, que hablaba precisamente de la obligación de los gobiernos departamentales de aumentar la cobertura, insertando un mayor número de niños en el sistema instruccionalista:

Es obligación de los Gobiernos departamentales difundir en todo el territorio de su mando la instrucción primaria, en consonancia con las Ordenanzas que expidan las

⁹⁷ Ibid., p. 19.

⁹⁸ CARREÑO, Pedro María. Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1912. Bogotá. Imprenta Eléctrica, 1912.

Asambleas respectivas, reglamentándola de manera 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 comercio⁹⁹.

En tal sentido, de 1.455.763, cifra total del presupuesto votado por la Asamblea en 1912, el 29.7% correspondía por destinación oficial a los gastos de Instrucción Pública, lo cual venía a mostrar, una vez más, la importancia estratégica que el gobierno antioqueño le seguía asignando a la Instrucción Pública. Entre tanto, Bolívar asignaba el 34.84%, Nariño entregaba el 30.71%, Santander tenía el 28.5 % de inversión anual, Boyacá invertía el 17.69% de su presupuesto y Cundinamarca el 17.58 %. Ante tal realidad, el Ministerio hizo sentir su complacencia para beneplácito de los instrucionistas antioqueños: "Merecen, pues aplauso los Departamentos de Bolívar, Nariño y Antioquia por el interés que sus Asambleas en el presente año han prestado al ramo de la Instrucción"¹⁰⁰.

Con tales antecedentes, siguiendo en la moda cuantificadora nacional, y consecuente con las directrices del decreto 491 de 1904, reglamentario de la ley 39 de 1903 sobre la importancia dada a los datos estadísticos acerca de la Instrucción¹⁰¹, ya en 1914 en el departamento de Antioquia había adquirido notable importancia el uso de las estadísticas para analizar e informar sobre el avance del sistema instrucionista a instancias de las

⁹⁹ Decreto N°. 491 del 3 de Junio de 1904 que reglamenta la ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia. Capítulo 3°, Artículo 35.

¹⁰⁰ CARREÑO, Op. cit., p. 24.

¹⁰¹ El artículo 3° del Capítulo I del Decreto Número 491 del mes de junio de 1904 y por el cual se reglamentaba la ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública, planteaba que era atribución del Ministro de Instrucción Pública "formar las estadísticas de los diferentes ramos de la Instrucción pública en la Nación". De igual manera, en el artículo 7° del II Capítulo se legislaba que dentro de las atribuciones de los Secretarios de Instrucción Pública departamentales estaba la de "formar la estadística de la Instrucción pública del Departamento". (Cf. Decreto N°. 491 del 3 de junio de 1904 que reglamenta la ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia. Capítulo II, Artículo 7°). Finalmente, en el artículo 185 de este mismo decreto, se dice que "siendo la Estadística la base esencial de la parte administrativa de la Instrucción Pública, el Ministro del ramo atenderá cuidadosamente a ello, impartiendo órdenes a todos los miembros del personal administrativo y docente, a fin de que envíen con regularidad datos periódicos y exactos sobre el movimiento escolar y universitario" (Título X, Capítulo Único, Artículo 185).

inversiones que se iban realizando¹⁰². Situación entendible, en la medida en que, en primera instancia, se pensaba que la información numérica demostraría los avances frente a un estadio inferior por abandonar y daría al gobierno insumos cuantificados con los que se aspiraba a avanzar en términos de los discursos de productividad y eficacia tan cercanos a las prácticas estadísticas. En segunda instancia, porque una posible mayor cobertura garantizaría que un mayor número de sujetos pudieran ser formados rápidamente como futuros trabajadores, lo que sería una aplicación precisa de los llamados de la Ley Uribe a once años de su promulgación. Y en tercera instancia, crecía la eventual materialización de la escuela como vehículo democratizador y en donde se desdibujaban las diferencias sociales¹⁰³.

Como muestra de lo anterior, en el informe que la Dirección de Instrucción Pública de Antioquia presentó al finalizar su gestión en febrero de 1914, se puntualizaba que se había aumentado en 9.310 estudiantes en todos los ramos, lo cual parecía mostrar un "vuelo poderoso" en la instrucción¹⁰⁴. Era tal la confianza en la importancia de las mediciones para verificar los avances hacia el perseguido progreso, que la Revista de Instrucción Pública estaba también destinada simultáneamente a la publicación de los documentos oficiales del ramo y de los datos estadísticos escolares¹⁰⁵, mientras que, por otro lado, algunos estudiosos consideraban como fundamental en la dinámica económica antioqueña la publicación de un boletín estadístico, que permitiera "hacer los primeros estudios

¹⁰² POSTMAN, N. *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Galaxia Guttenberg. Círculo de Lectores, 1994, p. 72. No sobra anotar que por estos días había sido recién publicado en Europa el libro de F. W. Taylor, *The Principles of Scientific Management*, (1911). Texto en el que se planteaban algunos de los elementos centrales de la sociedad industrial. Entre ellos, explica Postman, "la creencia de que el objetivo fundamental, si no único, del trabajo y el pensamiento humano es la eficacia; que el cálculo técnico es, en todos los sentidos, superior al juicio humano; que, en cuanto a los hechos, el juicio humano no puede ser digno de confianza pues está infestado de negligencias, ambigüedad y complejidad innecesaria; que la subjetividad es un obstáculo para el pensamiento claro; que lo que no puede ser medido, o no existe o no tiene valor alguno; y que son los expertos quienes dirigen y gobiernan mejor los asuntos de los ciudadanos".

¹⁰³ HERRERA Op. cit. p. 32.

¹⁰⁴ BETANCOURT VILLEGAS, Pedro Pablo. Informe que el Director General de Instrucción Pública, presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea departamental en sus sesiones ordinarias de 1914. Imprenta Departamental de Antioquia. Febrero de 1914.

¹⁰⁵ BETANCOURT VILLEGAS, Pedro Pablo. Artículo N°. 48 de la Ordenanza N°. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51, (enero de 1914); p. 283.

económicos modernos en la región"¹⁰⁶. A manera de ejemplo, y como para seguir con el ánimo estadístico, según el Ministerio de Instrucción Pública, en 1912 este departamento sólo era superado por el Valle en el número de alumnos atendidos en relación con la población total del departamento, con 8.16%, mientras que Antioquia tenía 7.31 alumnos

107

incluidos en el sistema instruccional por cada cien habitantes . Lo anterior le mostraba al Ministerio, y a los estrategas del sistema instruccional paisa, que Antioquia estaba entre los primeros cinco departamentos en los que "era mayor la proporción de asistencia escolar"¹⁰⁸.

Pero, inversamente, la ilusión de los datos presentados por las estadísticas no lograban entusiasmar de igual forma a toda la clase dirigente antioqueña: "Nos ha cegado hasta el punto de no ver una amarga verdad que en el fondo de ellas se oculta, verdad que se traduce en lo reducido de los sueldos —especialmente en las Escuelas Rurales— en la impropiedad de los locales y en la escasez de los útiles"¹⁰⁹. Así pues, las estadísticas funcionaban para medir las notas obtenidas o las cuantías de los estudiantes cubiertos, pero no para referirse al número de pupitres, a los promedios de los sueldos de los maestros, o a las condiciones locativas de las escuelas.

Queremos regenerar la Instrucción Pública, imprimirle una corriente superior, hacer que las Escuelas sean verdaderos centros docentes en los que más tarde salgan individuos útiles a la sociedad y a la familia; pero queremos conseguirlo a poca costa, con sueldos que a duras penas alcanzan a cubrir las imperiosas necesidades de los Maestros¹¹⁰.

¹⁰⁶ "Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas". En: EL COLOMBIANO, Medellín: (2008); p.131.

¹⁰⁷ CARREÑO, Op. cit.

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ BERNAL, Tomás. 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 (1915). Imprenta Departamental de Antioquia, p. 9.

¹¹⁰ BETANCOURT VILLEGAS, Pedro Pablo. Informe que el Director General de Instrucción Pública, presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea departamental en sus sesiones ordinarias de 1914. Op. cit.

Para la Dirección de Instrucción Pública lo cierto era que la Ley Uribe pretendía que en las escuelas, además de la formación del alma bajo los auspicios de la moral cristiana, se atendiera también en lo posible al desarrollo de las facultades mentales y físicas de los niños, y se les dieran nociones elementales que los habilitaran para el ejercicio de la ciudadanía y los prepararan para el de algunas industrias como la agricultura¹¹¹. No obstante, lo que continuaba sucediendo en las escuelas era que todos los alumnos (sic) de ambos sexos eran bien preparados para el conocimiento y el cumplimiento de sus deberes religiosos, pero mientras las niñas salían conociendo de lectura y escritura y de labores

112
manuales para la vida práctica —lo cual mostraba la bondad de esas escuelas—, con los varones la situación era más compleja porque la mayor parte de ellos no utilizaban estas dos enseñanzas, hasta el punto de que en los últimos veinte años en algunas zonas del departamento no había siquiera quien escribiera bien cartas o pudiera calificar exámenes y ser nombrado como Inspector de Instrucción. Muy ilustrativo resulta que cuando en 1910, y con motivo de la celebración del primer centenario de la Independencia, se convocó nacionalmente a un concurso sobre agricultura e Instrucción pública, este fue declarado desierto¹¹³.

Todavía más, esos mismos varones salidos de las escuelas de los campos carecían también de "conocimientos elementales de Historia Patria y Geografía, tan indispensables para comprender los derechos y deberes de los ciudadanos y el movimiento agrícola e industrial del país. Había necesidad pues de acabar con los métodos rutinarios que se habían venido empleando en estos establecimientos"¹¹⁴. Como si fuera poco, y a pesar de que desde la política oficial se impulsaba la idea de que no se trabajara tanto la memoria, se seguían organizando cada fin de año lectivo actos en los cuales los niños eran examinados inquisitorialmente ante la presencia de diversas personalidades adultas.

¹¹¹ BERNAL, Op. cit., p. 9.

¹¹² Ibid.

¹¹³ DUARTE, G. María Isabel. El primer centenario de la Independencia de Colombia. En: Revista EAFITENSE, mayo-Junio, Medellín, 2009, p. 19.

¹¹⁴ BERNAL, Op. cit., p. 9.

Pero fuera de la evidencia catequizadora en la escuela, también la metodología tradicional seguía altiva y al proceso de aprendizaje memorístico en boga todavía le esperaban momentos de importancia muy fuertes. La patética escena de un niño recitando en los exámenes orales de fin de año para un grupo de serios adultos seguía siendo del diario vivir escolar en 1910 . Sin embargo, la Dirección Departamental consideraba que debía pensarse en

[...] otro medio más seguro que los exámenes orales para averiguar el adelanto de los educandos; porque ciertos Maestros conocen muchos medios de engañar a los examinadores y al público; y los examinadores son a veces jueces muy parciales y con frecuencia enemigos personales o políticos de los Maestros, por lo cual se ha desmedrado la Institución. Las notas de las juntas calificadoras son por lo general semejantes a partes de triunfos en campaña¹¹⁵.

Vale decir que aparte de sufrir con la mecánica memorizadora, también los maestros y los niños debían estar dispuestos a recibir ataques por situaciones, si se quiere, ajenas a la escuela, llámese políticas o personales. No obstante, estas situaciones se enlazaban con otra que era mostrada como un proceso de avanzada en el mejoramiento del sistema instruccional del departamento. Era precisamente, la relacionada con la Estadística Escolar, de la que ya hemos hecho algunas anotaciones, pero ahora entendida bajo la posibilidad de cuantificar los cambios ocurridos en diversos aspectos recogidos de estas prácticas examinadoras. En 1919, por ejemplo, la Dirección de Instrucción Pública se preciaba en su informe al Gobernador de que por primera vez en el departamento se producían datos estadísticos sobre "cuántos niños aprendieron a leer y escribir, cuántos

Situación que puede interpretarse a la luz del interés por ejercer un control jerárquico y vigilante sobre las prácticas de los institutores y para posibilitar la visualización de las actividades normalizadoras del aparato escolar o las necesarias sanciones ante su incumplimiento. Como afirma Foucault, "Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado" (FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Siglo Veintiuno Editores, México, D. F., 2005, p. 189).

¹¹⁵ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública, correspondiente al año de 1910, presentado al Gobernador del Departamento. Imprenta Departamental de Antioquia. Enero de 1911, p. 10.

ganaron el curso, y cuántos fueron aplazados, etc.¹¹⁶ En este orden de ideas, la posibilidad de realizar cuantificaciones sobre lo sucedido con la Instrucción en Antioquia se consideraba como un avance importante que permitiría conocer los aumentos o las disminuciones en los objetivos propuestos, aunque los contenidos y los métodos persistieran. Lo importante ahora estaba en la medida y en las comparaciones que ella podía permitir para explicar el estado del sistema frente a lo superado.

No obstante, esta emotiva utilización de los datos estadísticos para justificar transitoriamente el mejoramiento del sistema instruccional en Antioquia, iba a ser, esta misma herramienta, la que mostraría que la matrícula de las Escuelas Primarias había venido disminuyendo desde 1917. "En 1919 la matrícula fue de 81.255 niños y la asistencia

117

de 66.428 , lo que mostraba una deserción de 14.797 estudiantes durante ese año; una situación que colocaba en apuros a la política de ampliación de cobertura sobre un número mayor de pobladores que traía la Gobernación del departamento, afanada por avanzar en la instrucción laboral del mayor número de personas. Paradójicamente, el despegue de la industria antioqueña a principios del siglo XX ha sido atribuido, en parte, al factor educativo que "estuvo presente en todo este fenómeno y (que) se manifestó en bajas tasas de analfabetismo y altas de asistencia escolar desde mediados del siglo XIX en comparación con el resto del país" . En 1920 continuaba estable la matrícula, con 81.540 alumnos, y aunque se observaba una leve mejoría en la asistencia, con 67.415 estudiantes, el problema de la inasistencia continuaba siendo evidente: 14.125 aparecían abandonando el sistema, lo cual mostraba que entre 1919 y 1920 casi una quinta parte de los estudiantes matriculados por año no habían sido enganchados totalmente para el proceso de instrucción con fines laboristas. Lo que en términos sociales significaba que esos mismos 14.125 futuros ciudadanos no estaban enrutados aún en el camino de la laborización nacional,

¹¹⁶ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919. Imprenta oficial, Medellín, 1919.

¹¹⁷ HOYOS, J. Antonio. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1921. Imprenta oficial, Medellín, 1921, p. 3.

¹¹⁸ Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. En: EL COLOMBIANO, Medellín, (2008); p. 130.

también impulsada en Antioquia y, por el contrario, seguían haciendo parte de la horda de quienes eran considerados como degenerados, o hacían parte de aquellos niños que no iban a estudiar porque ya estaban trabajando, y la disciplina social, entendida como la aceptación de la responsabilidad de enviar a las escuelas a los niños, se veía allí seriamente deteriorada. En efecto, los niños no iban a la escuela, donde también se les habría de enseñar a trabajar rápidamente —además de las rigurosidades morales—, porque ya habían devenido inmersos en el mundo laboral adonde pretendían conducirlos, pero por la vía establecida de la nueva escuela de principios de siglo. Escuela, que tal y como estaba planteada para formarlos laboralmente, tal vez en ese momento no la requerían, por sus reales condiciones por fuera de ella y porque ya venían oficiando precisamente como trabajadores, como se podrá ver más adelante. Al respecto, un mismo maestro egresado de la Escuela Normal y para entonces trabajando en Amalfi, un municipio antioqueño, consideraba, entre otras, que las causas de la mala asistencia a las escuelas eran en su orden: malos maestros, edificios inadecuados, alumnos negociantes y alumnos de naturaleza viciada¹¹⁹.

En este orden de ideas, la atención a esos 67.415 estudiantes matriculados en 1920 y que efectivamente asistían a clases, se hacía en 972 escuelas primarias: 314 urbanas y 658 rurales¹²⁰. Mientras que en 1922 funcionaban en el departamento 941 escuelas, de las

121

cuales había 288 urbanas, en tanto que las rurales y alternadas eran 653. Lo que nos muestra dos aspectos. El primero de ellos es la fluctuación que se presentaba en el número de instituciones educativas existentes, las mismas que aparecían y desaparecían de acuerdo con el flujo poblacional y, el segundo de ellos, que más del doble de las escuelas estaban en el campo, de allí que fuera sobre la instrucción agrícola donde mayor fuerza relativa se estaba haciendo desde el sistema instruccional en este departamento. Un aspecto que llama la atención, una vez más, es que continuaba siendo preocupante la diferencia entre la matrícula y la asistencia media, la que llegaba en 1922 hasta el 82.5%, lo que mostraba la

¹¹⁹ PALACIO, Adolfo. Asistencia a las escuelas. En: Revista Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 50. Octubre de 1913, p. 44.

¹²⁰ HOYOS, J. Antonio. Op. cit.

¹²¹ DUQUE BETANCUR, Francisco. Historia de Antioquia. 2 ed. Medellín: Albon Interprint, 1968, p. 941.

alta deserción estudiantil. Previsiblemente, estas situaciones señaladas y "la difícil situación del Tesoro"¹²² fueron utilizados como argumentos del Gobierno regional para reducir gastos "aún en el Ramo de la Instrucción Pública"; y en efecto, se suspendieron algunas escuelas rurales por poca asistencia o malas condiciones locativas y se suprimieron

*

123

maestros seccionales en varias poblaciones . Las medidas parecían estar dando resultados, en tanto "se logró gastar en Instrucción Primaria en 1920, \$200.460 menos que en el año¹²⁴ de 1919. Y como vimos, el personal de niños matriculados y asistentes fue mayor" . De la bonanza inversionista para la Instrucción presentada en la primera década del siglo XX, en el marco del jolgorio reformista de la Ley Uribe, Antioquia se veía ahora abocada a pensar en estrategias que le permitieran economizar, tales como el aumento de estudiantes cubiertos por un maestro, estrategias que, tal vez, irían posiblemente en detrimento de las lentas, pero ya iniciadas reformas de la ley 39 de 1903, pero que podían ser justificadas en la medida en que la asistencia de los estudiantes era una de las variables que se tenían en cuenta para mostrar el buen funcionamiento o no de las escuelas.

Por cierto, con el fin de aminorar costos se suprimieron secciones (o grupos) en Sonsón y en Abejorral, pero a cambio en La Ceja "se creó una Sección agrícola en la Escuela urbana

125

de Varones" , como para tratar de mostrar que, de todas maneras, la decisión de seguir trabajando en la formación laboral agrícola persistía a pesar de las dificultades. Al mismo tiempo, la dirección de Instrucción Pública registraba con profunda preocupación el hecho de tener que prescindir de algunos maestros y aumentar el número de estudiantes por grupo en las poblaciones afectadas, lo cual ciertamente para ese momento era visto como un traspiés para la política de apoyo a la Instrucción Pública, manifestada con los recientes aumentos presupuestales y mediante las reformas legales. "Muy dolorosa ha sido esta

¹²² HOYOS, Op. cit., p. 4.

* Es decir, los que no oficiaban como Directores de Escuelas.

¹²³ Situación que podría explicarse, en parte, con lo sucedido hacia la década del 20 en que "el desarrollo industrial y la migración de la población campesina a las ciudades comienzan a cambiar la proporción entre población rural y población urbana, iniciando un proceso acelerado de urbanización" (JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la educación. Del Virreinato a la época contemporánea. En: Manual de Historia de Colombia. Tomo III. 2 ed. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1982. p. 282.

¹²⁴ HOYOS, Op. cit.

¹²⁵ HOYOS, Op. cit., p. 6.

medida y a Ud. le consta, Sr. Gobernador, la repugnancia extrema con que nos hemos visto obligados a recargar el trabajo de los maestros que quedan, con manifiesto perjuicio para las Escuelas; pero más sensible sería tener que suspender el pago de sus sueldos a todos los Institutores"¹²⁶. Pero, por delante, estaba la necesidad de restar costos para poder pagar a los maestros. La relación entre el número de maestros y la destinación presupuestal de sueldos para estos funcionarios terminaba siempre en déficit. Hasta el punto de que algunas vacantes dejadas por maestras que renunciaban no eran cubiertas, todo ello "con el fin de hacer economías"¹²⁷. Y, por tal razón, el propio Director de Instrucción Pública se convertía en maestro abnegado: "para aliviar en algo el trabajo de las señoritas maestras que quedaron con un personal de niñas numerosísimo, dicté diariamente clases de Historia de Colombia y Geografía universal en los meses de septiembre, octubre y noviembre"¹²⁸. Claro que el problema del incumplimiento en los sueldos no era solo en Antioquia. Era un mal nacional agravado porque en muchos casos no existían rubros específicos destinados para este tipo de pagos. De ahí que desde el propio Ministerio de Instrucción Pública Nacional, y apenas empezando en 1905 la vigencia de la Ley Uribe, "se le solicitaba a la Gobernación y a la instrucción pública vigilarán con el mayor interés a los Municipios para que pagaran con puntualidad tales sueldos"¹²⁹.

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ Ibid., p. 8.

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹

REPUBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Instrucción Pública - Sección 1ª - Ramo de Negocios generales - Bogotá, Julio 4 de 1905. Circular N°. 1025. Citado por TORRES CRUZ, Doris Lilia. Op. cit., p. 220.

4. EL MERCADO DE LAS ALMAS

Memoria viva

Yo solía jugar pescadito, columpio, rodar en carros de plátano, zancos, ir al morro y a las orillas del río, y me gustaba más columpiarme. A los cinco años trabajaba: lavaba pañales en la quebrada, recolectaba leña, hacía la mazamorra, desgranaba el choclo. Por un cuarto de rial mis padres me daban veinte cigarrillos dandi o victoria, y uno los tenía que armar para poderlos fumar. Una vez mi papá nos dijo que nos asomáramos al patio y miráramos al cielo: fue asombroso porque fue el primer avión que vi. En mi casa no había luz eléctrica; hace cuarenta años que conocí el periódico y la radio, y por esa época llegó el cultivo del café a Barbosa; porque antes lo único que se cultivaba por estos lados era la caña de azúcar, el maíz, la yuca, el plátano y el frijol. La escuela quedaba aproximadamente a quinientos metros de la casa, o sea a cinco cuadras; eran caminos de herradura y desechos, el transporte era a caballo, y la gente rica se transportaba en gandula, donde cabían tres o cuatro personas; también estaba el tren que salía de Medellín y llegaba hasta Puerto Berrío. La escuela era de tapia, sin patios, sin baño; escasamente un chorrillo de agua que corría por la zanja en canoas de plátano. Me mandaron a los cinco años junto con mis hermanas a estudiar en calzones y descalzas; conocí zapatos cuando me casé. El lunes mandaban una profesora y el miércoles otra. El cambio no permitió aprender mucho,¹³⁰

¹³⁰ CUARTAS CASTRILLON, Luisa F. 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. Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín. 2008.

El primer cuarto del siglo XX fue escenario de un interesante pugilato en el contexto educativo de Antioquia, departamento ubicado en el noroccidente de Colombia. Las intenciones reformistas del sistema instruccional nacional y los antecedentes de carácter religioso en esta región propiciaron particulares situaciones que caracterizaron lo que puede denominarse como la amalgama entre los impulsos modernistas oficialistas y la resistencia religiosa del contexto social. En efecto, este capítulo se desarrolla en torno a la pregunta sobre el papel jugado por los diferentes agentes relacionados con la tradición religiosa en el proceso antioqueño de apropiación de los discursos inherentes a la reforma instruccional instalada propiamente en la Ley 39 de 1903. Para ello, se observa el caso de la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús y las situaciones conexas que se van generando en Antioquia. En el mismo sentido, se considera la relación existente entre la Constitución Política de 1886 y el sistema Instruccional nacional y la forma como en tales condiciones llega a percibirse como un error grave que la instrucción avance más que la moralización. Finalmente, se hace un acercamiento al concepto de la Evolución Social asentada en la fe.

4.1 Reformar bajo la consagración al Sagrado corazón de Jesús.

¿En dónde estuvo latente el triunfo del evangelio cristiano? En la afirmación de que los ricos no entran al Cielo. La frase acerca del ojo de la aguja y del paso por ahí del camello, refiriéndose al Cielo y a los poderosos, satisfizo a los pobres, a los maestros de escuela, a todos los "grandes hombres". Cambiar el sitio de la riqueza y de honores, creando "otro mundo", cerrado para los usufructuarios de la Tierra, curó del tormento a los pobres e hizo posible el régimen capitalista. (González, 1995).

Para empezar esta parte del análisis, digamos que el Departamento de Antioquia ha sido uno de los de mayor tradición religiosa cristiana en el país y, además, ha contado políticamente con predominio del partido Conservador, por lo cual no sobra recordar la fuerte alianza que se ha presentado en esta región entre la religión y la política. En efecto, hay que puntualizar que la cuestión religiosa hace parte fundamental de las características contextuales antioqueñas en el marco del tránsito secular XIX-XX. Es más, recurriendo a las persistencias históricas y a la primera de las obras de misericordia, "enseñar al que no

131

sabe" , voces autorizadas sobre la formación en esta región del país consideraban que en todas las escuelas se debía enseñar el catecismo de Astete del siglo XVI, pero "no de un manera mecánica, sino explicada", y enseñándose diariamente como se enseña la Aritmética o la Geometría¹³¹. Es decir, que con abierta disposición y atendiendo a las

¹³¹ ASTETE, Gaspar, S.J. Catecismo de la Doctrina Cristiana. Diócesis Sonsón-Rionegro, 10ª ed., 1998, p. 94. Este texto, reeditado, una y otra vez, se convirtió en icono de la enseñanza religiosa en Antioquia; la referencia presentada hace parte de la adaptación y complementación con textos de la Sagrada Escritura para la diócesis de Sonsón-Rionegro y aprobada por Alfonso Uribe Jaramillo, Obispo. Cf. Astete, Gaspar, S.J. Catecismo de la Doctrina Cristiana. Diócesis Sonsón-Rionegro, 10ª ed., 1998.

* Gaspar de Astete, S.J., fue un sacerdote español más conocido en Antioquia como el Padre Astete. Nació en Coca de Alba en 1537 y murió en Burgos en 1601. Enseñó Filosofía, Humanidades, Arte y Teología Moral, y desempeñó diferentes cargos dentro de la Compañía de Jesús en ciudades como Medina del Campo, Salamanca y Roma. Fue ordenado de sacerdote en 1571. En 1599 publicó "Doctrina cristiana y documentos de crianza", después llamado "Catecismo de la Doctrina Cristiana", pero conocido y memorizado por los fieles católicos antioqueños como el "Catecismo del Padre Astete".

¹³² ROBLEDO, "Instrucción Pública". Op. cit., p. 577.

insinuaciones de la ley 39 sobre la necesidad de hacer práctica la enseñanza, la religión aparece, aparentemente, desafiando las mecánicas verbales del coro y la memoria, y ahora se presenta como un contenido que ha de ser ampliado en el tiempo de su tratamiento escolar y, además, explicado (lo cual no significaba que pudiera ser asumido libremente por los institutores). Se ha de seguir enseñando la religión católica con la salvedad de que debería hacerse por medio de explicaciones y actividades prácticas y no tanto de recitaciones. En otras palabras, la didáctica se renueva, pero la teleología se mantiene incólume, porque los métodos se transforman pero los contenidos y los fines de la asignatura persisten.

La transformación social, centrada en el cambio de los métodos escolares y en la formación para el campo laboral, bajo la égida cristiana, fue vista como una obra casi exclusiva de la escuela, porque se consideraba que era allí sustancialmente donde se habían de producir las transformaciones que deberían cambiar, en consecuencia, la sociedad. La escuela era vista,

133

entonces, como "la incubadora de los ciudadanos útiles, el sostén de la República" y de allí la importancia que se le entregaba a su patriótica labor. El cambio en las enseñanzas religiosas no aparece aquí claramente como parte de esa transformación, pero los métodos para hacerlo sí. Y tal vez, no fuera tan importante el cambio en lo doctrinario porque se partía de que "la iglesia siempre ha formulado sus verdades de una manera sencilla y concreta con el fin de que el cristiano dé razón inmediata de lo que cree, ama y espera" ¹³⁴ Ahora bien, si lo conceptual estaba claramente estipulado, la iglesia podía centrar su adaptación en la forma de presentarlo a los estudiantes aprovechando los cambios modernos, por lo cual se invitaba a que el Credo, expresión privilegiada de la fe, debía ser "presentado con todos los recursos de la pedagogía y metodología de hoy" ¹³⁵.

Adicional a lo anterior, cada escuela había de aparecer como la extensión de la iglesia católica. Y efectivamente las escuelas en Antioquia habían sido creadas bajo el amparo y administración de las iglesias católicas; no en vano muchas de las escuelas que hoy existen

¹³³ Ibid.

¹³⁴ ASTETE, Op. cit., p. 13.

¹³⁵ Ibid.

en Antioquia están ubicadas inmediatamente al lado, en la misma construcción física, o en el contexto cercano a una iglesia católica.

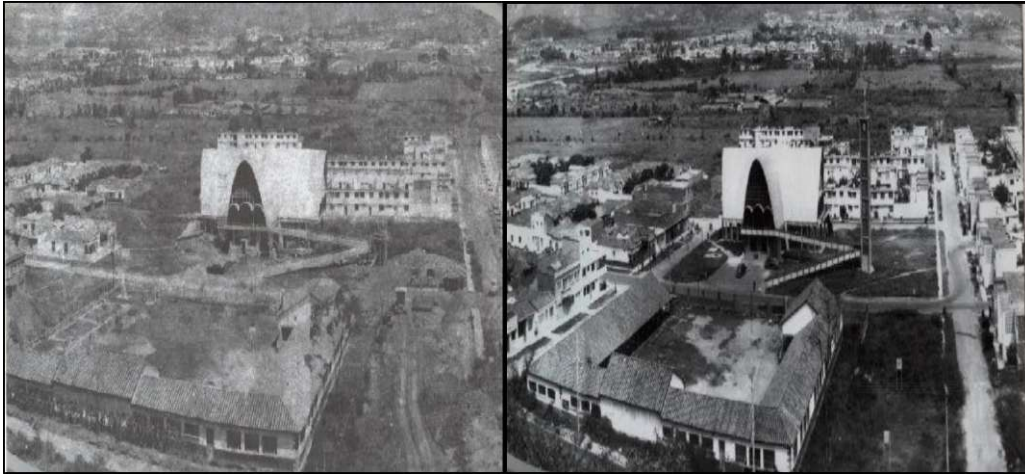


Imagen 4. Construcción escolar en 1940.

En la imagen se observa, en primer plano, el antiguo Liceo Pedro Olarte Sañudo, en proceso de construcción (década del 40) y, directamente al frente, la Iglesia de Nuestra Señora de Fátima. Nótese el contexto de los dos núcleos principales de viviendas que apenas empiezan, pero que también giran a torno a la iglesia.

Así pues, eran sus extensiones ideológicas cuando no estaban cercanas físicamente, pero, además, operaban como sus apéndices ideológicos y materiales cuando los edificios estaban inmediatamente adyacentes.

El perfeccionamiento del hombre, en la forma triple de la inteligencia, de la voluntad y del cuerpo, procurando acomodar ese perfeccionamiento a las urgencias y necesidades del vivir terreno, esto es convirtiéndolo a fines positivos y prácticos, sin descuidar los fines altísimos a los que la criatura está llamada, tal es hoy el objeto de la educación entre los pueblos de avanzada cultura¹³⁶.

¹³⁶ ROBLEDO, "Instrucción Pública". Op. cit., p. 582.

Inteligencia laboral, voluntad de trabajar y un cuerpo sano, fuerte y moralizado, son los aspectos que pueden resumir la aspiración instrucionista; aspectos que, a su vez, se ubican en una concepción católica de la modernización, visualizando "fines altísimos" por fuera del campo social y ya en el terreno de lo religioso, o sobrenatural, como también es llamado. Según la dirección de Instrucción Pública Antioqueña, saludables reformas establecidas y progresos alcanzados también se podían ver en Inglaterra, Alemania, Estados Unidos y Francia. Y ello había sido posible debido a que estos países "avanzan cada día en el camino del perfeccionamiento". Y concretamente, era a los anglosajones a quienes se consideraba que iban más adelantados porque no se habían limitado "como entre nosotros a

137

la continuación servil de una rutina infecunda o a una inercia vergonzosa y paralizadora" . Rutina que, como ya se ha venido diciendo, se pretendía romper con los postulados expuestos en la ley 39 de 1903, y que eran aceptados directamente en lo relacionado con la transformación de los métodos, pero que eran aclarados, o complementados, en lo que tenía que ver con la educación ética, moral e intelectual, en el sentido de lo que la religión católica entendía por estas condiciones. De la rutina de la instrucción de cuerpos quietos se planteó el paso a métodos en donde la práctica era esencial; así, el cambio de rutinas y acciones prácticas debía enseñar a trabajar, lo cual supuestamente convertía las acciones en fructíferas porque estaban dirigidas a una acción social de impacto —el trabajo— y ellas habrían de propiciar cambios; los pregonados cambios "necesarios" para entrar en la senda del llamado progreso.

Y como para que no quedara ninguna duda de que la reforma tendría que avanzar de la mano con la persistente alusión a los temas religiosos católicos en la escuela antioqueña, dentro de los aspectos que la Dirección de Instrucción Pública encontraba dignos de ser informados a la Gobernación en 1921 como parte de lo que podía ser resaltado en la marcha del sistema Instrucionista preocupado en mejorar, estaban los siguientes:

¹³⁷ Ibid.

- Especial atención se ha prestado a la enseñanza de la religión, como cumple a un pueblo esencialmente católico, que reconoce en sus instituciones la Soberanía Social de Jesucristo.
- Todas las Escuelas urbanas asisten en comunidad a la Misa los domingos y días festivos, y en todas se ha cumplido con el precepto de la Confesión y Comunión pascual.
- En muchas de ellas, maestros y alumnos tienen la loable costumbre de acercarse a la Mesa eucarística los primeros viernes de cada mes.
- En la mayor parte de las poblaciones los Sres. Párrocos son Inspectores Locales; visitan las escuelas y dan conferencias sobre temas religiosos.
- En Medellín hemos tenido que lamentar la ausencia de un benemérito Sacerdote Jesuita que tenía la bella costumbre de visitar nuestras Escuelas, instruyendo a los niños y estimulándolos en el camino del bien¹³⁸.

Todavía más, los inspectores provinciales por nombrar en lo sucesivo debían ser católicos y de reconocida buena conducta moral y religiosa. Y a falta de personal egresado de las Escuelas Normales para esta función, se aceptaba que quien fuera a serlo también debía demostrar su idoneidad comprobando haber practicado con buen éxito la enseñanza, tener conocimientos técnicos y prácticos en la ciencia y en el arte de la educación, especialmente en Metodología, organización y administración escolares¹³⁹. Y, por si lo anterior no fuera contundente, el nombramiento de la persona para ejercer este cargo dependía de las observaciones fundadas en la autoridad eclesiástica sobre catolicidad y moralidad en este caso en particular¹⁴⁰.

Pero no bastaban estas precisiones. Y las reacciones de la iglesia católica ante los posibles desmedros anti-moralizantes y modernizantes sufridos con el empuje instruccionalista de la Ley Uribe no se quedaban únicamente en las expresiones ateridas de los católicos en uso del poder ejecutivo. La defensa era asumida también en sus propios medios de

¹³⁸ HOYOS, Op. cit., p. 7.

¹³⁹ BETANCOURT VILLEGAS, Pedro Pablo. Ordenanza N°. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51 (enero de 1914); p. 279.

¹⁴⁰ Ibid., p. 280.

comunicación canónicos. La revista "El Lábaro" , órgano oficial de la Arquidiócesis de Medellín, fue uno de los que asumió con mayor vehemencia la vanguardia de la reacción clerical. Se consideraba que día a día se hacía más indispensable la exposición de los principios de la Eterna Sabiduría a causa de la irrupción que hacían las malas ideas en la viña del señor¹⁴¹. Para contextualizar este tipo de consideraciones no se deben olvidar dos hechos que marcan tanto el fin cronológico del siglo XIX, como el inicio del XX. El primero de ellos es la promulgación de la citada Constitución de 1886, en la que como Preámbulo se había estipulado que el nuevo marco constitucional y ley de leyes de la República, había sido producido "en nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad" ¹⁴². Dicho documento político, el mismo que regiría en adelante los destinos del país, venía concebido en el marco de una propuesta de orden religioso, y acondicionaba el ya favorable ambiente para la firma del Concordato con el Vaticano de Roma en los dos años subsiguientes. El segundo hecho, tiene que ver con la Guerra de los Mil Días (1899-1902) y la supuesta estrategia para salvarse de esta catástrofe nacional con la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús en 1902. El sacerdote jesuita e historiador Acero López, haciendo uso de su gala proverbial, narra este hecho en la siguiente forma:

El entonces Arzobispo de Bogotá, Monseñor Herrera, iluminado por una voz interior, vio que la única solución en situación tan desesperada era acudir al Sagrado Corazón de Jesús. Se dirigió, entonces, a la Presidencia y como único medio para conseguir la tan anhelada paz, sugirió al Vicepresidente J. M. Marroquín, la consagración de la República al Sagrado Corazón de Jesús y el hacer el voto de construir un templo en su honor. El presidente (E) aceptó la sugerencia y el 22 de junio de 1902, en ceremonia inolvidable, consagró la República de Colombia al Sagrado Corazón de Jesús y puso la primera piedra para el templo que es el actual Voto Nacional. Los efectos fueron inmediatos. Recordemos que la fe puede trasladar montañas. A los cinco meses de la

* El Lábaro era el estandarte que usaban los emperadores romanos por mandato de Constantino; en él se colocaba la cruz y el monograma de Cristo, compuesto por las dos primeras letras de este nombre en griego. Estamos hablando, entonces, de una acérrima defensa de los preceptos de la iglesia.

¹⁴¹ "Educación". El Lábaro. Órgano oficial de la Arquidiócesis de Medellín, diciembre de 1905, N°. 18, p. 273.

¹⁴² Preámbulo a la Constitución Política de Colombia promulgada en 1886 en el marco del Gobierno nacional de corte Conservador.

consagración se firmaba el Tratado de Wisconsin, el 21 de noviembre de 1902, poniendo punto final a la sangrienta y prolongada guerra, iniciándose una era de paz y de concordia nacional¹⁴³.

No deja de llamar la atención que en el acto realizado en Bogotá el 22 de junio de 1902 para entronizar nacionalmente el sagrado corazón de Jesús, se organizó una peregrinación que bajaría por la calle 10 y regresaría por la calle 11 en un orden en el cual las escuelas públicas estaban encabezando el primer lugar de la marcha seguidas de la comunidad salesiana y su colegio y terminando con el Ejército Nacional¹⁴⁴. Pero, coincidentalmente, casi un año más tarde y con los vaivenes históricos, le correspondería al mismo presidente Marroquín¹⁴⁵ la promulgación de la Ley Uribe, que sería vista como una especie de atentado contra los supuestos beneficios de pacificación y tranquilidad que se habían logrado. No obstante, otros sectores también le atribuyen al gobierno conservador de Marroquín el establecimiento del modelo de instrucción y de escuela de las congregaciones religiosas, y en especial la de los Hermanos de La Salle, al expedir la ley 39 de 1903 y su decreto reglamentario de 1904, con el cual según algunos historiadores, "estableció otras ayudas, medios e instrumentos para que el control de la iglesia fuera total"¹⁴⁶. Nos encontramos, entonces, con un país enmarcado en una Constitución concebida en el nombre del dios católico y de sus principios y, como si esto fuera poco, también consagrado al Sagrado Corazón de Jesús, lo que teóricamente significaba que todos los habitantes nacionales —institutores, estudiantes, legisladores— habrían de estar dedicados en forma predeterminada a un dios por culto y por voto, a instancias de la decisión del Arzobispo de Bogotá y del Presidente de la República. No en vano, Colombia había sido considerada, desde entonces, como el país del sagrado corazón de Jesús, entre otras cosas por su abierta

¹⁴³ACERO LÓPEZ, J. Eduardo. S. J. Consagración de Colombia al Sagrado Corazón de Jesús. En: <http://www.arquibogota.org.co/?idcategoria=6855>, mayo 30 de 2008.

¹⁴⁴ Cf. HENRIQUEZ, Cecilia. Imperio y ocaso del sagrado corazón en Colombia. Bogotá: Altamir, 1996, p. 122.

¹⁴⁵"Un prominente nacionalista, cuyo catolicismo militante había llevado a los liberales a apodarlo *Torquemada*" (NIETO CABALLERO, Luis Eduardo, Escritos escogidos, 5 vols., Luis C. Adames Santos, (comp.), Bogotá: Banco Popular, 1984. Vol. 1, p. 281. Citado por HENDERSON, James D. Op. cit., p. 57).

¹⁴⁶ QUICENO; SÁENZ y VAHOS. Op. cit., p. 114-115.

dedicación constitucional a la religión católica . Todavía más, el 30 de julio de 1913 la Cámara de Representantes aprobaba "como todos sabían que ocurriría" por sesenta votos conservadores contra trece liberales una propuesta de que "se le rindiera homenaje a Jesucristo"¹⁴⁷ .

Ya en lo relacionado directamente con Antioquia, el vínculo ancestral de esta región con el sagrado corazón de Jesús es reconocido ampliamente desde el siglo XIX y reforzado precisamente con la erección de un monumento en 1917 en una parte alta de la zona oriental de Medellín llamada como el morro ¹⁴⁸

del Salvador¹⁴⁸ . Al respecto, Martínez reseña un hecho importante para rastrear los alcances de esta pía devoción:

[...] a principios de los años de 1870, [...] el norteamericano Farrand, [...] lleva por todo el país su *optorama*, ancestro del proyector de diapositivas. Su paso por Antioquia desencadena un entusiasmo irrefrenable. La importancia de la imagería religiosa en las sesiones de Optorama —cuadros de Rafael, Rubens, Cánova, Da Vinci, Corregio, como también clichés de iglesias europeas—, sugiere la intervención del clero antioqueño, ávido de utilizar las últimas innovaciones técnicas para difundir las luces de la religión, en la selección de las imágenes: En la tercera función nos mostró el señor Farrand la famosa basílica que se ve destacar en el cielo de Italia [...] es tan fiel la imagen que puede distinguirse con perfección la

* En Antioquia, este tipo de situaciones se pueden entender mejor cuando se observan las salas o alcobas principales de las casas. En muchas de ellas, para entonces, y aún hoy, el principal adorno es una pintura enmarcada, casi siempre grande para el tamaño de la alcoba en que se encuentra: el Sagrado Corazón de Jesús. Un símbolo al que las familias antioqueñas consagraban tanto sus casas como a sí mismas. Las escuelas no fueron la excepción, y quedaron inundadas de este tipo de imágenes: dentro de los salones de clase, casi siempre arriba de los tableros en posición vigilante y protectora, y en las oficinas y demás espacios de circulación interna de los estudiantes. De acuerdo con Cecilia Henríquez, quien impuso la idea de la entronización de la imagen del Sagrado Corazón en los hogares y en todo lugar público fue el padre Mateo Crawley-Boevey, peruano de ascendencia inglesa (1875-1960) y quien lideró esta cruzada mundial desde 1907 (Cf. HENRIQUEZ, Cecilia. Op. cit., p. 129).

¹⁴⁷ HENDERSON, J. Op. cit., p. 105.

¹⁴⁸ En 1928 fue levantado otro monumento al sagrado corazón de Jesús, esta vez en el suroeste antioqueño, en el municipio de Fredonia.

inscripción grabada en el monumento de Sesostris: "Jesucristo reina, Jesucristo manda"¹⁴⁹.

La reacción regional ante tales eventos, de poca ocurrencia por estos lares, no se hizo esperar:

Al tiempo que llegan muestras de entusiasmo de varios pueblos antioqueños — Yarumal, Amalfi, Aguadas—, el Consejo de la Asociación del Sagrado Corazón de Jesús le envía un homenaje a Farrand en nombre de las "matronas antioqueñas" y del clero: "Viajar así por el mundo, copiando las obras de Dios y derramando el bien acá y allí, es ejercer un verdadero apostolado de evangélicas doctrinas prácticas de caridad y de civilización"¹⁵⁰.

Adicionalmente, otro hecho que también mostraba los fuertes arraigos cristianos de esta región y su liderazgo en la defensa de éstos para el resto del país, se presentaría posteriormente.

En 1874, una asociación francesa a favor de la educación laica escribe a los masones de Bogotá para presentarles su proyecto en contra de la educación católica. Entusiasmados, éstos organizan una recolección de fondos para apoyar el proyecto. En fin, ante los ataques del clero colombiano que difunde panfletos antimasones europeos, los masones colombianos recurren a los argumentos anticlericales esgrimidos por la masonería europea. Como respuesta a la pastoral de mayo de 1876, en que el obispo de Antioquia, Joaquín Guillermo González, ordena al pueblo católico rebelarse contra un gobierno liberal al que acusa de ser el juguete de la herejía masónica, los masones de Bogotá publican el panfleto publicado en Francia

¹⁴⁹ Resumen de la Prensa respecto a las funciones de optorama exhibidas en Colombia por el señor Camilo Farrand, Medellín, Imprenta del Estado, 1871, p. 9. Citado por: MARTÍNEZ, Frédéric. El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900. Bogotá: Banco de la República / Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001. p. 108.

¹⁵⁰ Ibid.

unas semanas antes por el gran orador Malapert en contra del estudio sobre la masonería de monseñor Dupanloup¹⁵¹.

Entre tanto, la popularidad de monseñor Dupanloup entre algunos de los antioqueños que podían darse el lujo de viajar y estudiar en Europa quedaba en evidencia: "Próspero Restrepo envía desde París las últimas publicaciones de la literatura católica francesa a su

152

hermano Vicente en Medellín" . Martínez refiere, igualmente, cómo en una carta de 1881 el mismo Vicente le recuerda a Próspero que espera su envío de libros de Monseñor Dupanloup desde el continente europeo. Lo que parece quedar en evidencia en este tipo de eventos, es el hecho de que algunas de las ideas europeas llegaban a Antioquia, sin tener que pasar necesariamente por el puente de la lectura que se realizara de las mismas en la capital (Bogotá). Además, puede notarse como ya desde el tercer cuarto del siglo XIX existe descontento de algunos sectores antioqueños -aquellos que de alguna manera mantenían contacto con Europa como en este caso- con la hegemonía católica en la educación, y a cambio propugnaban por una laica. Puede decirse, que esta pugna en territorio antioqueño era, igualmente reflejo de lo que venía sucediendo para entonces en el país. De un lado, una tendencia liberal radical que establece desde 1870, a instancias de una misión de pedagogos alemanes, la educación pública, laica, obligatoria, gratuita y basada en la separación entre la iglesia Católica y el Estado. De otra parte, una tendencia conservadora que sigue protegiendo la escuela pública pero con tendencia católica, y para ello lanza campañas y guerras entre las que se destaca la guerra civil de 1876-1877¹⁵³.

Todavía más, ya desde 1874 Manuel Murillo Toro, jefe del radicalismo liberal y presidente, al presentar su Memoria al Congreso denunciaba la guerra de la Iglesia y el Partido Conservador contra la escuela pública laica, aquella que se venía impulsando oficialmente.

¹⁵¹ *Boletín Masónico*, Bogotá, junio 1º, 1876. Citado por MARTÍNEZ, Frédéric. El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900. Bogotá: Banco de la República / Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001. p. 132-133.

¹⁵² MARTÍNEZ, Frédéric. El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900. Bogotá: Banco de la República / Instituto Francés de Estudios andinos, 2001. p. 115.

¹⁵³ Cf. CAMELO, Alfredo. La educación en el siglo XX. La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX. Revista Educación y Cultura. FECODE. Bogotá, Colombia, N°. 50-51, Agosto de 1999. p. 35.

El texto de su pronunciamiento es suficientemente claro como para contextualizar la situación que se vivía en los últimos años del siglo XIX y previos a la promulgación de la Ley 39 de 1903:

La instrucción primaria, por los métodos alemanes, sigue difundándose con notables adelantamientos, no obstante la guerra que le hace el espíritu de partido, auxiliado por las costumbres que dejó la protección que el Estado daba a la Iglesia Católica. Separada ésta de aquél, no siendo ya la religión asunto de gobierno, las escuelas y demás establecimientos de enseñanza costeados por él deben abstenerse de toda enseñanza o propaganda religiosa; pero el clero, acostumbrado a descargarse en el gobierno de la obligación de enseñar lo relativo a su iglesia, combate con vehemencia la enseñanza laica¹⁵⁴.

Pero, Antioquia y el país del Sagrado Corazón seguían su marcha. Es así como en 1910 la directora de la Asociación del Sagrado Corazón de Jesús en Medellín, Ester Isaza de Restrepo funda la Escuela de Artes Domésticas. Institución que tuvo auxilios de la Dirección de Instrucción Pública en la asignación de un local y de una maestra. "Se formaron dos escuelas, en donde además, se les enseñaba el catecismo y se les daban algunas nociones de matemáticas"¹⁵⁵. Aún más, en 1912 la sección reformadora de la misma Asociación del Sagrado Corazón de Jesús, instalaba el Dormitorio de Niños Pobres en una casa de propiedad de la Arquidiócesis de Medellín. "Diariamente eran atendidos treinta niños que entraban en la casa a las cinco y media de la tarde, rezaban el rosario, recibían las clases,... se levantaban temprano, rezaban algunas oraciones, tomaban un ligero desayuno y salían a sus ocupaciones"¹⁵⁶. Según Gloria Mercedes Arango, ese dormitorio

157

pasó en 1914 a ser administrado por los Salesianos . Finalmente, un dato como para calibrar la estrecha relación antioqueña con el Sagrado Corazón de Jesús: entre 1911 y 1930 de todas las Asociaciones católicas presentes en Antioquia las más numerosas eran las

¹⁵⁴ MURILLO TORO, Manuel. Mensaje al Congreso en 1874. En: Obras Selectas. Ed. Cámara de Representantes, Bogotá, 1979, p. 383, citado por CAMELO, Alfredo. Op. cit., p. 35.

¹⁵⁵ ARANGO DE R., Gloria. Op. cit., p. 111.

¹⁵⁶ Ibid., p. 109.

¹⁵⁷ Ibid.

Hijas de María con 31, del Sagrado Corazón de Jesús con 27 y, en tercer lugar, las Madres Católicas con 19. Llama la atención, que del Círculo de Obreros Católicos sólo hubiera una

158

asociación ubicada en Medellín en primer lugar, porque puede ser una señal de la incipiente presencia obrera en la principal ciudad de la región, pero ya una presencia teñida del catolicismo y del trabajo al que en forma recurrente se estaría haciendo alusión en Antioquia como un agente modernizador peligroso. Además, puede ser también un indicio de la casi nula o escasa presencia obrera organizada en otras zonas de la región para esos momentos.

¹⁵⁸ Ibid., p. 124-125.

4.2 Instrucción "en nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad".



Imagen 5. Colegio de La Presentación, década de los 40.

Era claro, pues, que la llave iglesia católica-poder político estaba seriamente cimentada y que en esta nación, constituida en nombre de Dios y consagrada al Sagrado Corazón de Jesús, no parecían comprensibles ni aceptables otro tipo de propuestas sociales. En este orden de ideas, se entiende de qué manera la "viña del señor" estaba en peligro por la nueva invasión propiciada por la reforma instrucionista. Esas malas ideas, a que hacían alusión los círculos reaccionarios, eran aquellas que hacían referencia a la obligación de los Gobiernos departamentales de difundir y reglamentar en todo su territorio la Instrucción Primaria, de modo que rápidamente y de manera esencialmente práctica se enseñaran las nociones elementales para el ejercicio de la ciudadanía, la agricultura, la industria fabril y el comercio¹⁵⁹.

No obstante, la Ley Uribe, según se percibe, no se enfrentaba a la tradición religiosa con el ánimo de pasar por encima o eliminarla, sino de entrar en negociación con ella. En estas condiciones, difícilmente la educación, por más reformista que pudiera entenderse, podría

¹⁵⁹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 39 del 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial N°. 11.931 del 30 de octubre de 1903.

renunciar a la autoridad o a la tradición¹⁶⁰; la misma que, como ya se ha venido sosteniendo, en el caso de Antioquia se encontraba fuertemente enquistada en ideas conservadoras y católicas, ideas que se harán todavía más fuertes en un contexto antiliberal y de "regeneración cristiana de la sociedad" como el que se presentó durante la llamada Hegemonía Conservadora (1903-1930) . Es por esto que la reforma se encontraba en tensión desde su interior, hablaba de educar para la industria, el comercio y la agricultura, y a la vez decía que la Instrucción Pública en Colombia sería organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. Aquí, la tensión sobre lo que se pensaba como necesario para el educando se movía entre lo práctico laboral y la formación religiosa. Pero la iglesia católica romana aún no estaba tan convencida y no veía en la industria y el comercio lo mejor para la instrucción, porque alejaba a los hombres de Dios, católicamente. Aunque el trabajo era visto como algo importante, no se pedía instruir para el trabajo, sino en dios y para él, pero tratando de desequilibrar hacia el lado religioso la balanza de la anotada tensión. Así pues, la iglesia se encontraba en el dilema de seguir formando en concordancia con *algo* en lo que se tenía más desconfianza que creencia cierta. Para la iglesia católica, el interés por instruir bajo estos lineamientos no era más que parte de una trama diabólica y de un "afán satánico por adueñarse del rebaño que padece en los campos regados con la sangre divina" y ante "los asaltos furiosos que da a los diversos gremios que lo componen, nadie hay que no se sienta abrumado de tristeza por la postergación actual, por el menosprecio con que el mundo ingrato huella las santas enseñanzas del Redentor divino, y que no experimente un terrible pavor por lo que se desarrollará en el porvenir"¹⁶¹.

Sin embargo, y a pesar de los disgustos en contravía de algunos sectores católicos, los industriales se preocupaban por hacer del trabajo una forma de acercarse a lo religioso

¹⁶⁰ Cf.: ARENDT, Hannah. La crisis de la educación. Barcelona, Ed. Península, 1996.

* En el marco de esta cruzada suceden dos eventos interesantes que muestran el arraigo de las ideas conservadoras, afines por demás a la iglesia católica en esta región. El 6 de febrero de 1912, Francisco de Paula Pérez fundaba el periódico EL COLOMBIANO, él mismo que era presentado "con el objetivo de servir a la causa conservadora, más no como un apoyo incondicional a los partidos" El otro evento ocurre en septiembre de 1913 cuando el Directorio Conservador de Antioquia compra el periódico y Abraham Moreno asume la primera dirección de este medio de comunicación que se convertiría en el de mayor perdurabilidad en Antioquia en el resto del siglo XX. Cf. EL COLOMBIANO, Medellín, Febrero 6 de 2010, p. 2b.

¹⁶¹ "Educación". El Lábaro. Órgano oficial de la Arquidiócesis de Medellín. N°. 18 (diciembre de 1905); p. 273.

católico. En tal sentido, se pueden ver intentos para hacer ver la empresa como un templo mitificando la industria al equipararla con la religión¹⁶².

Descubrámonos y hagamos una reverencia. Vamos a entrar en un templo de la industria, donde se fragua el porvenir de Colombia con el fuego y con el hierro, pero sin lágrimas ni sangre. Aquí no hay voces de discordia, ni bullicia (sic) de palabras; no se oye más que el ruido de las máquinas e instrumentos, servidos por industria y obreros que trabajan, es decir, que oran¹⁶³.

El ruido de cuarenta y cinco máquinas que obedecen al mandato imperativo del obrero antioqueño, sacerdote del trabajo que empieza a cubrirse en extenso radio de acción en esta tierra de entrañas pródigas y promesas invaluables¹⁶⁴

No obstante, las prevenciones continuaban. Y el hecho de que se establecieran parámetros educativos en los cuales la finalidad fuera instruir ciudadanos que rápidamente pudieran desempeñarse en los nuevos campos laborales que exigía el mundo moderno, era visto a la luz de la iglesia como algo pernicioso y como preámbulo de un futuro que no iba a ser construido a instancias de las enseñanzas del Redentor Divino. Por el contrario, Satán, símbolo de la modernización y estandarte del progreso, se hallaba vestido de reformador social y parecía querer llevar a los hombres al escenario infernal del trabajo sin función purificadora, plagado de ambiciones y afán de riqueza. Se hablaba pues en el orden de una tendencia presente desde finales del siglo XIX en los países en proceso de industrialización y mediante la cual se creía "que el motor del progreso tecnológico funcionaba con mayor eficacia cuando se consideraba a la gente no como a hijos de Dios, ni siquiera como a ciudadanos, sino como a consumidores, es decir, como a mercados"¹⁶⁵.

¹⁶² Cf. BOTERO HERRERA, F. Op. cit., p. 136.

¹⁶³ "Del álbum de la Fundición La Estrella, en la Puerta". Colombia, Revista semanal. Medellín, junio de 1917. Citado por Botero Herrera, F. Op. cit., p. 136.

¹⁶⁴ "En la Fábrica Nacional de Galletas y Confites". Revista Sábado. Medellín, 1921. Citado por Botero Herrera, F. Op. cit., p. 136.

¹⁶⁵ POSTMAN, Neil. Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología. Barcelona: Galaxia Guttenberg, Círculo de Lectores, 1994. p. 62.

Así visto, el problema reformador instruccionalista de carácter oficial, y que ocupaba a la iglesia católica antioqueña, tenía varias aristas. Alejaba a los niños y jóvenes, y por ende a la sociedad entera a futuro, de una dedicación amplia a los principios católicos. Se ofrecía gubernamentalmente la instrucción para el trabajo como medio para sacar a la sociedad degenerada del estado en que se encontraba. Pero precisamente, la Iglesia católica veía una sociedad degenerada porque no estaba cumpliendo preceptos religiosos y no entendía cómo podía ser arrebatada a la degeneración que vivía la sociedad antioqueña de otra manera que no fuera con la aplicación de lo religioso y no, esencialmente, con el re-direccionamiento hacia el mundo laboral en el campo instruccionalista. Pero la iglesia no estaba sola en esta lucha, y desde Europa se escuchaban otras voces que la apoyaban.

En Inglaterra, W. Blake escribió sobre "las tenebrosas fabricas satánicas" que despojaban a los hombres de sus almas. M. Arnold avisó que la "fe en la maquinaria" era la mayor amenaza para la humanidad. Carlyle, Ruskin y W. Morris denostaron la degradación espiritual que traía consigo el progreso industrial. En Francia, Balzac, Flaubert y Zola dejaron constancia en sus novelas del vacío espiritual del "hombre económico" y la pobreza del impulso de la codicia¹⁶⁶.

Si hemos venido hablando de una sociedad que se decía estaba habitada por una raza degenerada y, además, olvidada de sus obligaciones religiosas, parecía más que justo, a la luz de la Iglesia católica, que aquella recibiera antes que cualquier tipo de enseñanzas para llegar a ser moderna, aquellas que le permitieran redimirse ante Dios, lo cual no se habría de lograr, formándose para otros menesteres más mundanos y dignos de los afanes modernizantes como veían a la reforma instruccionalista en ciernes. He aquí el interés formativo y redentor de la Iglesia: primero había que regenerar, antes que aspirar a ser modernos. En tanto, para la reforma instruccionalista la modernización podría ser operada como una palanca que permitiera empujar la salida de la degeneración. La Iglesia parecía estar sobrando porque para la instrucción era una acompañante y para la regeneración no era lo fundamental y, adicionalmente, había perdido poder frente a las necesarias decisiones

¹⁶⁶ Ibid.

de la instrucción para el campo laboral. En este contexto, la modernización instruccionalista no necesariamente debería ser católica.

Encontramos, entonces, que el tipo de sociedad moderna que trataba de venderse estatalmente parecía reñir con la Iglesia católica, porque según decían los clericales se alejaba "insensiblemente de la Cruz que le da la vida para lanzarse con indolencia criminal en las garras de la indiferencia religiosa que le produce la muerte"¹⁶⁷. Aunque desde el primer articulado de la ley 39 de 1903 se decía, precisamente, que la Instrucción pública sería organizada y dirigida en concordancia con la religión católica, la Arquidiócesis de Medellín encontraba que, al parecer, el direccionamiento dado a la Instrucción era mortal, no obstante ser la misma Iglesia la llamada a organizar y dirigir. Pero, el llamado que se le hacía a la Iglesia era a organizar y dirigir, ahora bajo los preceptos modernizadores. Preceptos modernizadores que hacían parte del "rudo combatir de las pasiones contra la razón y de ésta contra Dios", aquí "el individuo que no se guía por la enseñanza divina, sucumbe ante la táctica astuta y engañosa del ángel maldito"¹⁶⁸, sentenciaba la Arquidiócesis.

La Iglesia no parecía quedar a gusto solamente con organizar y dirigir una obra planeada por el ángel maldito. Y, menos, a hacerlo con fines modernizadores. El proceso implícito en las intenciones modernizadoras había cegado a los seres humanos con la luz del progreso, de las riquezas y de las comodidades, para no permitir su encuentro con Dios, según se desprendía de sus inquietudes. Y "deslumbrada la humanidad por el progreso extraordinario alcanzado en el orden físico en la última centuria, con tanta riqueza acumulada, con tantas comodidades brindadas por la industria para facilitar la vida del campo, cayó de rodillas ante el becerro de oro y le entregó las energías de su corazón"¹⁶⁹.

En efecto, la modernización, y el consiguiente progreso que parecía acompañarla, fueron obstáculos declarados para la labor redentora del alma humana, tarea inexcusable de la

¹⁶⁷ "Educación". El Lábaro. Op. cit., p. 273.

¹⁶⁸ Ibid.

¹⁶⁹ Ibid.

Iglesia, porque "las conquistas hechas en el amplio campo de la materia no pudieron dejarla satisfecha completamente; ni el ingente desarrollo del comercio; ni el acrecentamiento de producciones industriales pudieron llenar el vacío que el alma siente de verdad..."¹⁷⁰. Así vista, la modernización no obraba por sí misma la redención humana, es más, la dificultaba porque engañaba el alma; de allí gran parte del malestar católico de entonces.

En tales condiciones, la inquietud de la Iglesia católica tocaba los extremos. Para ella, "el mundo pagano tan pagado de su ciencia, de su lujo y de su riqueza, enorgullecido hasta el delirio de sus olímpicas divinidades que tan a gusto fomentaban su profunda corrupción. lo tenía todo invadido: el templo y la academia, el foro y el mercado público, el hogar y la escuela"¹⁷¹. La invitación reglamentada del Gobierno nacional para que en la instrucción pública se aprovechara de la enseñanza de los avances científicos y se propiciaran ambientes para instruir sujetos dispuestos a los diversos campos económicos, era vista como una afrenta a los designios del divino redentor. Cual ejército *ad portas* de la batalla definitiva, se colocaba como ejemplo a San Pablo, quien otrora, siguiendo el plan de la Divina providencia reglamentó el combate con el lema *generoso* (sic) de: "*Instaurare omnia in Christo*" "Restablecerlo todo en Cristo"¹⁷². No había otro camino, entonces, para la regeneración, y si existía, no debía ser tenido en cuenta, porque la orden ya había sido dada. Sólo en Cristo y con Cristo era posible. Por ello, a pesar de incluirse en la ley 39 de 1903 que se obraba en concordancia con la Iglesia católica, la que además organizaba y dirigía, reiteradamente el gobierno departamental hacía saber a las instituciones educativas el artículo 41 de la Constitución Política de la República de 1886: "La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica". En Noviembre de 1914, por ejemplo, esta sentencia fue publicada en la Revista de Instrucción Pública departamental con un mayor e inusual tamaño de letra¹⁷³.

¹⁷⁰ Ibid.

¹⁷¹ Ibid.

¹⁷² Ibid., p. 274.

¹⁷³ Artículo 41, Constitución de la República. En. Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 55 (1914); p. 309.

Esto no pareció dejar tan tranquilos a los intelectuales católicos, ni mucho menos a la Iglesia. La ciencia, la modernización y el progreso trabajaban en pro de la regeneración instruccional casi sin la Iglesia, pero a la vez estaban tocando las fibras de la escuela y era de esta manera como atentaban contra el edificio de la tradición y de la instrucción en el marco de la cultura católica; la respuesta ante tal arremetida era volver, con carácter de urgencia, al plan trazado por la Divina Providencia, restableciéndolo todo en Cristo.

Para esta Iglesia en crisis, ante su disminuida importancia como factor regeneracionista, era hacia la educación e instrucción de la juventud hacia donde debían converger todos los esfuerzos del Gobierno católico de esta nación "si es que no quieren desoír el llamamiento que les hace la primera y más respetable autoridad no movida por ambiciones bastardas, sino por el más elevado sentimiento del deber" ¹⁷⁴, refiriéndose al Papa romano. Obviamente, este llamado significaba, en primer lugar, continuar educando en todo, tal y como lo designaba la religión católica, cumpliendo el deber ecuménico de catequizar a una nación enferma y degenerada. En segundo lugar, se deslegitimaban las pretensiones de instrucción en el sentido modernizador como parte de los intereses económicos que podían estar moviendo a ciertos sectores de la población, intereses bastardos, es decir, degenerados de su origen o naturaleza, y la naturaleza de los antioqueños era la de ser instruidos en la divina redención y no en la instrucción para labores modernizadoras, colocando éstas (las intenciones terrenas), tanto o aún como más importantes que la misma redención — intención divina—. Para la "mente clara" del Pontífice ¹⁷⁵ era vital que desde la infancia el hombre fuera formado en la doctrina de Cristo llevando en su cuerpo y en su alma todos los estigmas de la pasión. La comodidad que ofrecían los avances científicos y la búsqueda desde la instrucción para establecer mejores condiciones de vida, eran percibidas en contravía de la pretensión católica de hacer de la vida un escenario para sobrellevar estoicamente en cuerpo y alma la mayor cantidad de penurias como elementos fundamentales de una vida estigmatizada pero asumida como pasión. No se aceptaba el cambio de una vida que nos había sido dada para ganarse en ella y con acciones

¹⁷⁴ "Educación". El Lábaro. Op. cit., p. 275.

¹⁷⁵ Ibid., p. 276.

sacrificadas la adquisición del reino de los cielos, a otra dominada por los intereses degenerados de la tentación modernizadora.

Por ejemplo, los industriales antioqueños, puntales de dicha tentación modernizadora creían que ellos también podían hacer parte de la gran empresa regeneradora entregando a los pobres la posibilidad de trabajar en sus fábricas. Y por ello, "filantrópicamente" pusieron sus intereses sobre todo en dar trabajo a mujeres, niños y niñas, mientras que "las condiciones de trabajo, los bajos salarios y las jornadas excesivas y el trabajo infantil permanecerían como nimiedades"¹⁷⁶. Pero eso no era todo, ante la nombrada crisis escolar para responder a las necesidades de la modernización, los propios industriales llegan a sentirse no solo regeneradores sino también como ejerciendo la labor de la escuela: "a las mujeres arrancadas a la miseria y a la prostitución y consagradas al fácil trabajo de vigilar los autómatas que hilan y tejen; a los niños ejercitando sus músculos y su inteligencia y adquiriendo amor al trabajo, al orden y a la precisión en esta escuela"¹⁷⁷.

En este orden de ideas, de una raza degenerada como de la que ya se hablaba en el departamento tanto por algunos sectores de intelectuales en el campo nacional, así también como por la Iglesia y por los industriales, se ahondaba todavía más en el problema degenerativo cuando la misma Iglesia católica miraba como si los intereses sociales de la instrucción pública en la modernización fueran también parte de otro tipo de nueva degeneración. Degenerados por antihigiénicos, inmorales y, ahora también, por caer en las tentaciones de los intereses modernizadores que hacían a la humanidad perderse de su origen natural, y que la llevaban, supuestamente, por sendas degeneradas. Ya no hablamos pues de la degeneración del siglo XIX, sino posiblemente de una versión modernizada de la degeneración.

Y aunque con el nacimiento del siglo XX, las posibilidades de que el Estado permitiera nuevas opciones educativas parecían reales en el marco de la nueva ley, la reacción de la

¹⁷⁶ BOTERO HERRERA, Fernando. La industrialización en Antioquia. Génesis y consolidación 1900-1930. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2003. p. 134.

¹⁷⁷ "Una visita a la *Fábrica de Tejidos Hernández*". El Sol. Medellín, octubre 20 de 1916. Citado por Botero Herrera, Op. cit., p. 134.

Iglesia católica era un llamado a cerrar filas y desabastecer de usuarios otras alternativas en las que operara con mayor importancia la instrucción para la agricultura, la industria y el comercio, que la catequización propiamente dicha. En tales condiciones, y según la Arquidiócesis, los católicos debían cuidarse de desvíos malsanos para sus hijos en la educación primaria. Por ello, se les recomendaba "de preferencia poner la educación de sus

178

hijos en manos de los institutos religiosos" . No obstante, la jerarquía católica conocía de sus fortalezas por la mayoría practicante con la que contaba en la región en ese momento y por la tradicional dependencia estatal de la Iglesia en las labores instructoristas, relación todavía más fortalecida con la Constitución de 1886, el Plan Zerda de 1893 y la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús en 1902. En tal sentido, se consideraba desde el clero que "la acción católica del gobierno que ama realmente a la Iglesia y se interesa por el bienestar público debe consistir, como honrosamente lo está haciendo, en dar ensanche a la educación primaria con especialidad, sin perjuicio de la secundaria o profesional¹⁷⁹ y en procurar que la primera esté en manos de las comunidades religiosas docentes" . Se percibía, entonces, un cierto aire de flexibilidad negociadora en medio de la virtual crisis para la Iglesia: los niños habrían de estar en manos de la Iglesia, en tanto que los jóvenes y aquellas otras personas que fueran formadas profesionalmente no tenían por qué serlo necesariamente por la Iglesia católica. Sin embargo, esta aparente declinación de los católicos ante las demás modalidades instructoristas frente a la educación primaria tiene algunos significados. En primer lugar, cada generación de niños instruida aseguraba una secuela subsecuente de jóvenes y adultos catequizados desde la propia primera infancia, como lo pregonaba la Biblia. En segundo lugar, la Iglesia no parecía estar interesada, inicialmente, en participar de la instrucción para la sociedad moderna que se argumentaba desde los círculos académicos de la ciudad capital. Se ubicaba estratégicamente en la catequización inicial, como tecnología de control religioso, la que le habría de servir, en estos momentos de presión política y administrativa, como un gran

¹⁷⁸ "Educación". El Lábaro. Op. cit, p. 277.

¹⁷⁹ Ibid.

dique contenedor frente a una oleada de modernización arrasadora que se olvidaba de Dios*.

En la otra orilla negociadora, más allá de la modernización, la Iglesia ofrecía la civilización verdadera, la civilización cristiana, aquella que podía ser alcanzada al lado de los Hermanos Cristianos**, quienes anhelantes del progreso y el bienestar de la humanidad trabajaban en la ciudad y en varias poblaciones del departamento "por ganar almas para Cristo educándolas cristianamente"¹⁸⁰. En esta oferta, no se dejaba de lado la instrucción en lo científico porque "los Hermanos Cristianos saben formar el corazón a la vez que nutrir la inteligencia con conocimientos científicos"¹⁸¹. Y les infunden ese valor —que ya se necesita tener desde la niñez— para no avergonzarse de ser cristiano, de cumplir con los

182

deberes de católico y ser hijo sumiso de la Iglesia. Hablamos, entonces, del rechazo a la modernización como reflejo del alejamiento de Dios pero, a cambio, se estimulaba el camino a un tipo específico de civilización modernizadora, la de los Hermanos Cristianos; en ésta el saber científico, no dejaba de ser importante, pero parecía pasar a un segundo plano ante la intención catequizadora y salvadora como empresa de regeneración fundamental. O más preciso, la instrucción no podía, según la Iglesia, disminuirle poder a su intención moralizante, porque "Medellín conoce suficientemente cuan provechoso ha sido el establecimiento regentado por los Jesuitas (San Ignacio de Loyola) y cuanto es lo que con fundadas razones puede aguardar en provecho científico y moral para la juventud de este plantel"¹⁸³. Pero tampoco, ni mucho menos, se buscaba renunciar a cumplir el cometido tradicional e histórico de ir por el mundo antioqueño conduciendo la grey. Había

* Además, la educación secundaria que se estaba organizando a principios de siglo iba quedando paulatinamente en manos de las congregaciones religiosas que seguían llegando a territorio antioqueño.

** Para Quiceno, fueron las Congregaciones católicas extranjeras, especialmente la de los Hermanos Cristianos (franceses), junto con la Misión Pedagógica Alemana (1924), los principales actores internacionales que entraron a jugar un papel importante en los procesos de reforma en Colombia entre 1903 y 1932 (QUICENO, Op. cit., p. 107). Esta última fue solicitada al Gobierno nacional por Nieto Caballero, quien regresó de Europa donde había observado el movimiento de la Escuela activa; fue llamada también como la Misión Kemmerer y estaba integrada por Carl Glockner, Karl Decker y Anton Eitel, especialistas en educación primaria, secundaria y universitaria, respectivamente.

¹⁸⁰ Ibid.

¹⁸¹ Ibid.

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Ibid.

que extenderse fuera de la capital¹⁰² porque los pueblos necesitaban la obra redentora de restablecer todo en Cristo y los más indicados eran los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

El papel redentor ganado históricamente por la Iglesia no entraba en la discusión. Más que con el trabajo, la salvación divina y la regeneración social habrían de llegar por el lado religioso, según las argumentaciones clericales. En la perspectiva arquidiócesana son los Hermanos Cristianos y las instituciones de San Ignacio de Loyola las que están en capacidad de ayudar a la sociedad antioqueña a la restauración (en Cristo); claro está, "si¹⁸⁵ los pueblos y el gobierno ayudan a esta obra a que ellos tan gustosamente se prestan" . Obra que ya había padecido en su infancia Nieto Caballero, el fundador del Gimnasio Moderno, y que plasmara dolorosamente en 1923 en un texto representativo .

No obstante, la fuerza de la tradición también doblegó finalmente a Nieto Caballero, pues el Gimnasio Moderno, aunque era una entidad privada, atendiendo al Vaticano no practicó la coeducación de géneros y sólo en 1928 se creó allí la sección femenina. Además, y a pesar de que Nieto Caballero era partidario de la neutralidad religiosa, en el Gimnasio se contaba con un capellán y se dictaban clases de religión católica¹⁸⁶. En esta misma dirección, todos los temores de los antioqueños de las distintas poblaciones tendrían tratamiento seguro, porque sólo se requería que los pueblos vencieran las preocupaciones, tuvieran confianza

¹⁸⁴ Ibid.

¹⁸⁵ Ibid., p. 278.

* Texto que por su relación directa con las propuestas religiosas de regeneración puestas en circulación en el país, consideramos que vale la pena reproducir aquí: "Yo recuerdo como cosa de ayer las torturas de mi espíritu de niño -no entrado aún en uso de razón- delante de los intrincados textos de estudio que era preciso aprender de memoria, sin comprender jamás lo que nuestros propios labios articulaban; yo recuerdo las torpes sanciones de aquellos tiempos; el calabozo oscuro y húmedo donde el niño de siete años debía ir a meditar; la férula que representaba el principio supremo de autoridad; la humillación de rodillas delante de los compañeros, para quebrar la voluntad [...] Yo recuerdo los téticos salones de estudio donde cientos y más niños respiraban un aire envenenado, bajo la mirada torva y maliciosa de un hombre sin cultura [...] Yo recuerdo aquellos angostos dormitorios, descuidados, depresivos y tristes [.] Recuerdo los llamados patios de juego cuya incuria y desaseo hacían el efecto de revulsivo en las naturalezas delicadas. Recuerdo en cada uno de sus aspectos humillantes, todo el ambiente de aquellas cárceles que llamábamos colegio". Ver: NIETO CABALLERO, Agustín. "Nuestra bandera". En: Palabras a la juventud. Bogotá: Editorial ABC, 1923, p. 56.

¹⁸⁶ HERRERA, Op. cit., p. 72.

en los Hermanos y les facilitarán establecimientos apropiados para la enseñanza . La instrucción restauradora de la civilización cristiana era el camino; mientras tanto, la modernización habría de esperar porque era vista como el enemigo que se debía enfrentar.

El gobierno, por su parte, debía velar para que no sólo no se rompiera "la unidad de régimen y de disciplina en los centros de enseñanza con la introducción de elementos extraños en el personal de profesores, sino que la conserve con esmero y la procure con

188
interés" . Hablamos entonces aquí de las prácticas disciplinarias, tan de la cantera clerical, que entraban en funcionamiento en el marco de la catequización. Clérigos maestros, era la propuesta que quedaba sobre el tapete. Porque de otra forma peligraba la hegemonía del control reinante. La civilidad, aunque devota, no parecía asegurar la continuidad de lo religioso en la senda de lo tradicional.

Ahora bien, tanto por mantener su intromisión en la educación como por asegurarse de que ésta fuera direccionada según los principios cristianos, se presentan casos como el de la Sociedad San Vicente de Paul. Recién fundada esta sociedad en 1882 empieza a sostener la Escuela de San José, luego en 1887 establece una Escuela Nocturna donde sus socios dictan clases. Posteriormente, el Estado pasa a costear parcialmente los profesores para estas instituciones. Y luego, en 1893, se organizan otras dos escuelas nocturnas, hasta que "la

189
sociedad llegó a administrar en Medellín 12 escuelas para niños y jóvenes" . Entre tanto, entre 1912 y 1922¹⁹⁰, el número de instituciones educativas privadas en Antioquia seguía ascendiendo y de 66 se había pasado a 76, que atendían 2.836 alumnos, y luego 5.805 estudiantes; en concreto, se habla aquí de instituciones privadas declaradas abiertamente confesionales de una práctica religiosa¹⁹¹. Situación ventajosa, en primer lugar, porque les permitía recibir subvención oficial mientras que no se enseñaran en sus claustros "doctrinas

¹⁸⁷ "Educación". El Lábaro. Op. cit., p. 278.

¹⁸⁸ Ibid.

¹⁸⁹ ARANGO DE R. Gloria. Op. cit., p. 77-78. Según esta misma investigadora, lo anterior es una muestra de cómo la beneficencia, en este caso de carácter clerical, le hacía el trabajo al Estado. Y aunque como ella misma lo explica, el Estado asumió posteriormente el pago de todos los profesores, ya la impronta religiosa estaba en funcionamiento.

¹⁹⁰ DUQUE B., Op. cit.

¹⁹¹ CARREÑO, Op. cit.

contrarias a la Religión Católica"¹⁰²; pero, seguidamente estaban también obligadas, por esta misma ayuda oficial, a abrir sus puertas a los Inspectores del gobierno departamental so pena de caer en la redada disciplinaria oficial .

¹⁰² BETANCOURT VILLEGAS, Pedro Pablo. Artículo N°. 40 de la Ordenanza N°. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51 (enero de 1914); p. 283.

* Redada en la que, de acuerdo con Foucault (Cf.: FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México: Siglo Veintiuno Editores, 2005, p. 185), el castigo ha de venir si no se ingresa en la disciplina exigida gubernamentalmente, acción por la cual se empieza a hacer parte de un sistema doble en el que se recibe gratificación o sanción según las acciones realizadas. Este mecanismo dual, explica Foucault, permite cierto número de operaciones características de la penalidad disciplinaria, ahora puesta en función de las instituciones, y no sólo de las personas. La evaluación de las conductas institucionales y de las cualidades son miradas con ánimo calificador, a partir de dos valores opuestos del bien y del mal; en lugar de la división simple de lo vedado, que permite múltiples términos intermedios, tal como la conoce la justicia penal. Se parte de una distribución entre polo positivo y polo negativo: toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos, de los semejantes y de los contrarios.

4.3 Es un error grave que la instrucción avance más que la moralización.

Una disyuntiva fundamental se veía venir en el contexto de la reforma instruccional de principios del siglo XX en Antioquia: cambiar maestros por otros nuevos, o hacer cambiar a los maestros existentes. Sin embargo, la realidad antioqueña lucía compleja. Los salarios eran marcadamente bajos para los maestros existentes y poco apego existía en las nuevas generaciones para engrosar las filas de los educadores, habida cuenta de las condiciones que a los jóvenes les tocaba conocer de cerca. Dadas las anteriores circunstancias, y a menos que se procediera a cambiar el grupo de maestros, el presente de la reforma parecía ser incierto. Entre tanto, los afanes para avanzar haciendo de la escuela un temprano centro de aprendizaje laboral ganaban fuerza. "Las escuelas modernas deben tener talleres de

193

carpintería o de cerrajería para que los niños trabajen una hora diaria" , reclamaban los críticos que apuraban para hacer viable la propuesta reformista, al menos en su sentido de rápida capacitación para el trabajo. No se debía ir a la escuela para aprender a trabajar posteriormente, sino que desde un principio se hablaba de que se estaba trabajando en la escuela. Nos acercamos, así, a un escenario fabril al que asisten los estudiantes y en el que los institutores deben saber y enseñar más que contenidos académicos; deben tener también conocimientos de tipo práctico como lo exigía la ley y el mundo económico lo mostraba.

En consecuencia, se ponían en marcha axiomas educativos que impactaban las metodologías, ya que "no se trata de hacer estudiar en textos, sino prácticamente [...]"¹⁹⁴. En ese mismo sentido, y para dinamizar el comercio, se estipuló que se debían "enseñar las lenguas vivas: el inglés, francés y alemán"¹⁹⁵, lo cual debía hacerse con mucha práctica y poca gramática porque se creía que ésta podría dilatar los aprendizajes. La premura de que habla la ley 39 sobre la necesidad de lograr aprendizajes prácticos no puede ser más explícita: si el gobierno cumple con su función social instruccional, se trata de ver

¹⁹³ MONTOYA y FLÓREZ, J. B. Algo sobre sociotecnía. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 11-12 (mayo de 1906); p. 400.

¹⁹⁴ Ibid., p. 405.

¹⁹⁵ Ibid.

rápidamente resultados en la vida social y éstos los habrían de mostrar los desempeños laborales.

De veras, Antioquia lo había entendido bien, al menos en lo que respectaba a sus intelectuales: "Parto del principio de que nuestra enseñanza primaria como de nación pobre, debe ser en lo posible abreviada, enriquecida y eficiente: abreviada por la supresión de todo lo inútil, dispendioso de tiempo y embrollado; enriquecida por medio de ejercicios prácticos y concretos, según las necesidades de la vida nacional"¹⁹⁶. De esta manera, la insistencia en la necesidad de que la instrucción primaria fuera abreviada, enriquecida y eficiente seguía haciendo parte importante de las temáticas de la Conferencia Pedagógica de 1909 en este departamento, así como también la invitación a que aquella fuera enriquecida con ejercicios prácticos y concretos según las necesidades de la vida nacional, que como se sabe eran las de preparar rápidamente mano de obra para el campo agrícola, industrial y comercial.

La escuela antioqueña trataba pues de responder a la institucionalización de las escuelas como espacio privilegiado en la enseñanza de habilidades técnicas para el ejercicio profesional, hecho que históricamente había permitido separar la preparación para el trabajo de los locales donde éste era ejecutado, y que siguió formando parte de la reflexión

197

pedagógica moderna sobre las relaciones educación-sociedad . Ya los talleres de aprendizaje no serían los lugares reales de los maestros y aprendices; aquellos donde efectivamente se trabajaba y, a la vez, se enseñaba y se aprendía un oficio sino que, en lo subsiguiente, las escuelas deberían replicar estos escenarios para que los niños no aprendieran con sus padres o mayores sino con los institutores. Que aprendieran a ser ciudadanos, adoptaran un tipo de moral, avanzaran en la confesionalidad religiosa, pero que también aprendieran a trabajar y, en lo posible, en forma rápida, ágil y desde su corta edad.

¹⁹⁶ HENAO, Enero. Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 23 (enero de 1910); p. 110. Nota: Enero Heno era Director General de Instrucción Pública en la circunscripción escolar de Medellín.

¹⁹⁷ HERRERA, Op. cit., p. 24.

De modo que el ideal antioqueño de sujeto formado se reflejaba en los espejos de los países llamados civilizados; en un rápido viraje surcaba del norteamericano al lejano oriental. "Un alto ideal colectivo de trabajo y perseverancia, de honradez, de justicia y libertad, dará el bello y enérgico tipo de la raza anglosajona; un elevado ideal de patriotismo y de virtudes guerreras en un pueblo de artistas laboriosos, dará el simpático y confortador tipo del japonés"¹⁹⁸. Ahí estaban descritos los civilizados, pero tendía a desaparecer, por insuficiencia y por ansias de perseguir modelos foráneos, el antioqueño raizal, el denominado "yo ancestral", calificado como degenerado, intelectual, poeta y perezoso, del que tanto se ha venido hablando insistentemente a lo largo de la primera década del siglo XX en el país.

Había también para entonces quienes se remontaban a los antiguos griegos para justificar la necesidad de instruir sujetos de la forma como supuestamente los requería una nación que aspirara a caminar en la senda de los pueblos civilizados. Desde Platón, el problema de la educación parecía que ya estaba claro para lo subsiguiente de la historia humana, porque esencialmente se trataba de "fabricar hombres tales como los exige el interés social"¹⁹⁹. Es decir, que la escuela era mirada sin mayor recato como una fábrica de sujetos laborales que han de funcionar en la sociedad, según unas particulares condiciones. Y las condiciones antioqueñas requerían sujetos laboriosos y trabajadores que operaran en las formas en las que otros habían logrado alcanzar el ideal civilizador. Se trataba, según instruía la Dirección de Instrucción Pública a los maestros, de construir una escuela en donde no se atendiera sólo a los asuntos que se relacionaban con la prosperidad material, pues estaba probado que allí donde se procedía de esta manera se falseaba el verdadero progreso y se bastardeaba de los elevados fines de la humanidad²⁰⁰.

En otras palabras, una escuela de estas características debía atender la formación para el trabajo pero también a una formación moral, sin entrar en desequilibrios entre estos dos

¹⁹⁸ YEPES J. E., Op. cit., p. 407.

¹⁹⁹ PLATÓN, citado por MONTOYA y FLÓREZ, Op. cit., p. 408.

²⁰⁰ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular 72 de 1928. En: Educación Pública Antioqueña. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. N°. 69, Serie V (1928); p. 288.

elementos. Formación para el trabajo sustentada en la actividad y en los intereses sociales más que en los sujetos en formación, y una formación moral dentro de los cánones de la Iglesia católica. Unos intereses sociales que se dirigían, ante todo, en la perspectiva escolanovista, en la búsqueda de la adaptación, la defensa y la lucha del organismo frente al

201

medio natural y social . Y no precisamente como manifestación espontánea de los infantes. En esencia, se hablaba entonces de "una escuela social" de puertas abiertas para recibir la "verdad y el bien". La verdad social revelada: el trabajo era visto aquí como el gran elemento regenerador y el bien de la doctrina católica. Verdad y bien venían entrelazados social y religiosamente, ambos se implicaban.

No había tiempo para individualismos perjudiciales, había llegado el tiempo impostergable de formar trabajadores porque las maneras de progresar ya estaban escritas y demostradas en el extranjero; cantando emotivos y nacionalistas coros de progreso los niños aprenderían a trabajar rápidamente y, luego moverían tal cual las industrias, simulando poderosos motores civilizadores . Y aprenderían a trabajar alegres ya fuera en la escuela o en la propia fábrica porque ese era el gran empeño regional, tal y como aparece registrada la visita a dos lugares de trabajo en 1909 y 1921 respectivamente. 1909: "subimos al segundo piso, un espacioso salón, donde trabajan alegres y risueñas tres decenas de niñas"²⁰². 1921: "En el

²⁰¹ Cf. SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA V, Óscar y OSPINA, Armando. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Colciencias. Colección Clío. Editorial U. de A. 1997, p. 214.

* Y aquí la función de la escuela moderna en relación con las exigencias laborales del entorno industrial va imponiéndose frente a las individualidades. El trabajo deviene como el gran "centro de interés social" que debe ser derramado sutilmente sobre los educandos, porque [...] en esos esfuerzos por la universalidad, el sujeto deshace su individualidad. Ahora no cuentan ni el sujeto general ni el individual. Con la conformación de un sujeto abstracto como punto central de la formación comienza el amplio proceso de represión de lo único, de lo concreto que el sistema educativo moderno ha apoyado tanto. Con el desarrollo de un sujeto general se produce un *habitus* que hace altamente calculable al sujeto en el mundo del trabajo, la política y otras áreas de la vida. Debe ser calculable, confiable e intervenible. Igualmente, debe disponer de la capacidad para desarrollar continuamente las competencias adquiridas en el proceso de socialización y para adaptarse a las nuevas circunstancias. Por ello la formación del *habitus* de un sujeto general se convierte ante todo en una tarea de la institución escolar" (WULF, 2001, p. 4). En: WULF, Christoph. El discurso pedagógico de la modernidad. Problemas, aporías, perspectivas. Traducción del alemán por Andrés Klaus Runge P. Mimeo. Este escrito apareció originalmente en Jung, Thomas, Scheer; Klaus Dieter y Schreiber, Werner (1986), Vom Weiterlessen der Moderne. Beitrage zur Aktuellen Aufklarungsdebatte, Bielefeld; Boleert --KT Verlag, pp.17-33. Fue reeditado como parte del libro: Wulf, Christoph. 2001. Einfuhrung in die Antropologie der Erziehung, Weinheim y Basel, Beltz Verlag, p. 39-55.

²⁰² HENAO, Enero. "Fabrica de fósforos". Boletín comercial. Órgano de la Cámara de Comercio y de la Oficina de Estadísticas. Medellín, septiembre de 1910. p. 66-68. Citado por Botero Herrera, F. Op. cit., p.

segundo piso del cómodo local están instaladas las obreras. Al entrar todas miran. Algunas me sonríen. Solo una sigue sus labores [...] tenía unos ojos de silencio y de paz, hundidos en quién sabe que remota meditación [...] y vuelve a abandonarse a la rutina alegre de su faena"²⁰³.

Y todo parecía estar sucediéndose tan rápidamente que ya desde 1908 en la visita que realizó el General presidente Rafael Reyes a la Fábrica de Tejidos de Bello, municipio aledaño a la ciudad capital, observó que trabajaban 150 señoritas entre los 8 y los 20 años, todas descalzas y habitantes del municipio²⁰⁴. Lo cierto es que la relación de los niños antioqueños con el trabajo desde tempranas edades no era una situación desconocida. Estos niños trabajadores, "viven consagrados al cuidado de animales, al acarreo de materiales a las
205
ferias, etc." . Al punto, que los niños y niñas ya estaban tan involucrados con el ambiente laboral que, en algunos contextos, las comunidades llegaban a considerar la escuela como algo secundario²⁰⁶. Por cierto, en la publicidad de prensa sobre las nuevas urbanizaciones, se observaba como el trabajo de las niñas era bien rentable para las familias y para las industrias. Veamos dos casos señalados por Herrera Botero²⁰⁷:

- *La Fábrica de Tejidos de Bello* da trabajo a ochocientos obreros. Muy cerca de ella y en casas anchas y planas Ud. puede adquirir un lote para su casita. Este terreno lo pagará Ud. con cuotas semanales de 50 cts., su hijita de 12 años trabajando en la fábrica puede pagarlo.

135. Lo más interesante de esta referencia es que la descripción la hace Januario Henao, un conocedor del sistema instrucionista y quien había sido Director de Instrucción Pública de Antioquia en 1906 en los albores de la Ley Uribe.

²⁰³ Revista Sábado. N.º. 27, Medellín, 1921. Citado por Botero Herrera, F., Op. cit., p. 135.

²⁰⁴ Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. En: Periódico EL COLOMBIANO, Medellín, (2008), p. 135.

²⁰⁵ PALACIO, Adolfo. Asistencia a las escuelas. En. Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N.º. 50 (octubre de 1913); p. 46.

²⁰⁶ Ibid.

²⁰⁷ BOTERO HERRERA, F. Op. cit., p. 129.

- En la *Fábrica de Tejidos de Bello* encuentra Ud. un solarcito en barrio Andalucía que podrá pagarlo con el jornal de una sola de sus niñas²⁰⁸.

Ya hemos dicho que se buscaba formar un sujeto trabajador, progresista, con sentimientos colectivos y de patria. Un sujeto industrializado sin distinciones de edad o género. Pero en la visión antioqueña de principios del siglo XX, este tipo de sujeto formado carecía de otro aspecto central, que le diera la integralidad que se pensaba requerida; por supuesto hablamos de la moral. Pero de un tipo específico y arraigado de moral, porque "entre las cosas que deben sembrarse en la naciente inteligencia del niño, están, en primera línea, los hermosos preceptos de la moral cristiana"²⁰⁹. Aun, desde antes de ingresar a la escuela, se invitaba a la familia a instaurar en el niño las bases de la moral cristiana porque "las obligaciones de los padres para con los hijos son alimentarlos, educarlos cristianamente,

210

vigilarlos, corregirlos... y hacerles practicar la doctrina cristiana" . Y en esta asignación de responsabilidades moralizadoras, la escuela habría de hacer su parte teniendo cuidado de lograr un sano equilibrio entre la instrucción —tal y como era presentada desde la ley 39 para el trabajo— y la creación de la conciencia entre los estudiantes de su perentoria pertenencia a la comunidad cristiana y a sus prácticas.

211

En tal sentido, "es un daño grave el que la instrucción avance más que la moralización" , dice con preocupación Juanario Henao, Director de Instrucción Pública de Antioquia en 1906. Los reaccionarios moderados a las propuestas industrializantes de la Reforma Uribe veían el direccionamiento de la labor instructora como un posible alejamiento del interés por lo divino. Se decía, por ejemplo, que "despojar la acción humana del propio interés, es identificarla a un origen superior al hombre"²¹². En tal medida, no se debía educar para que

²⁰⁸ "Las habitaciones para obreros en el barrio Manrique". El Espectador. Medellín, marzo 15 de 1923. Véase además: El Espectador, Medellín, abril 10 de 1918. El Espectador: mayo de 1918. Citado por Botero Herrera, Op. cit. p. 129.

²⁰⁹ MONTOYA y FLÓREZ, Op. cit., p. 409.

²¹⁰ ASTETE, Op. cit., p. 78-79.

²¹¹ HENAO, Juanario. Segunda circular a los maestros. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 14 (agosto de 1906); p. 482.

²¹² PÉREZ F., Julio. Instrucción y educación. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 17 (noviembre de 1906); p. 636.

los frutos fueran parte del goce mundano, sino para acercar al ser humano a la divinidad; para que el trabajo fuera parte del óbolo destinado a ir construyendo el camino de la salvación y no el de la riqueza y los bienes materiales.

O lo que es lo mismo, la muestra de este tipo de nefastas ambiciones quedaban plasmadas, según la perspectiva reaccionaria, en que "el industrial empapa en su propio sudor la obra

213

que pregona con orgullo el nombre de su autor" . De tal suerte, que aquí aparecía *peligrosamente* exaltada la vanidad humana y quedaba nublado el interés por servir a Dios por encima de todas las cosas. Otro ejemplo de estas malignas intenciones modernizantes, lo encontraban los preocupados reaccionarios "en el agricultor que mueve y cava la tierra con la frente hacia ella inclinada, pero se regocija luego con la enhiesta espiga que canta himno, a compas del aire que la mece, el esfuerzo y su agente" . Es decir, que quien cultivaba la vid, no había de gozar con el vino que le prodigaba; cultivarla era bueno, pero extasiarse con la bondad del liquido rojizo era parte de una mente indigna. Estas labores no impulsaban al verdadero progreso porque en ellas aparecía el hombre regodeándose de su labor. Industriales y agricultores, progresistas pero alejados de la moral católica, no estaban en el camino del verdadero progreso sino que participaban en la construcción del reino de las vanidades.

Es más, para una mayoría conservadora de la época, el progreso traía consigo el retroceso

215

espiritual y ya es bien conocida en este sentido la tradición antioqueña. He aquí un problema para que la reforma Uribe pudiera tener una plena aceptación en Antioquia. Era una reforma considerada mundana, que apuntaba hacia la riqueza, a la proliferación insoportable de los orgullos humanos y sacaba del camino al ser humano hacia entidades supremas, más allá de sí mismo. Ese tipo de progreso, sin más, no era el que estaba dispuesta a aceptar esta Antioquia, tan ocupada en alcanzar su salvación eterna. Ya parecía suficiente que este territorio católico aceptara y utilizará las tecnologías de la sociedad

²¹³ Ibid.

²¹⁴ Ibid.

²¹⁵ Cf. LONDOÑO BLAIR, Alicia. El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2007. p. 88.

fabril, e incluso sus avances epistemológicos, pero mientras tanto luchaba hasta el fanatismo para que los fines éticos y religiosos continuaran bajo el control eclesiástico²¹⁶.

²¹⁶ Cf. SALDARRIAGA V., Óscar. Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio. Colección Pedagogía e Historia, 2003. p. 76.

4.4 Evolución social asentada en la fe.

Con la mirada puesta en los llamados países civilizados , la Revista de Instrucción Pública edita una traducción criolla del francés de las Resoluciones adoptadas en la Conferencia pedagógica de noviembre de 1900, publicadas por la *Revue pedagogique*. "La educación social en las escuelas primarias" es el título con el que aquellas son publicadas. Allí, son varios los elementos que se pueden enlazar analíticamente con la pretendida instrucción en las nociones elementales que habiliten para el ejercicio de la ciudadanía, como una de las prioridades de la Ley Uribe.

En primer lugar, se decía que "la escuela debe consagrar una acción no interrumpida por desarrollar el sentido social y crear una conciencia común apta para combatir las tendencias egoístas [.] en hacer sentir y comprender la solidaridad de los intereses, de los derechos y

217

de los deberes entre los discípulos, es decir, entre los hombres" . El sentido de lo colectivo aflora como una prioridad en la que se debe instruir; un sentimiento colectivo que se relaciona con el llamado constante a poner de presente los intereses de la patria, ese colectivo histórico en el que hemos sido embarcados. Era pues la escuela, la llamada a crear y fortalecer los vínculos que permitieran la comunidad de intereses y metas entre los sujetos, comunidad que había de sostener la sociedad, los altos ideales de la patria. Lo anterior, se entiende porque²¹⁸ "la educación es la preparación para la vida, puesto que el individuo no vive aislado" ; no se trataba de pensar individualmente, por lo tanto, la escuela había de erradicar esta tendencia malsana presente en la falta de comunión y de sentirse parte del colectivo y, por el contrario, debía forjar en todas las actuaciones la tendencia colectivista, lo que encajaba perfectamente en los llamados constantes a trabajar

* Como se ha venido diciendo, de acuerdo con los documentos del periodo estudiado, los países que eran considerados en tales circunstancias eran, sobre todo, europeos: Alemania, Dinamarca, Inglaterra, Suiza, Francia y, uno de América, Estados Unidos.

²¹⁷ La educación social en las escuelas primarias. Conferencia pedagógica de 1900. Traducción de Justo Montoya de la "Revue Pedagogique". En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 5-6 (1905); p. 193.

²¹⁸ Ibid.

por la patria como ente aglutinador, más allá de las diferencias sociales pre-existentes. A esa escuela en crisis se le pedía, entonces, que trabajara sobre las adoloridas fracturas de la nacionalidad, la injusticia y la falta de solidaridad social. Es decir, que un ente formador en crisis había de cambiar, salir así mismo de la crisis y, de paso, funcionar sinérgicamente para sacar a la sociedad en su conjunto del estado en el que se encontraba.



Revista de gimnasia de las alumnas del Instituto Central Femenino
Fotografía de Francisco Mejía, 1939
Fundación Antioqueña para los Estudios Sociales FAES. MedEHIn

Imagen 6.

Lo anterior hacía parte de lo que la Conferencia Pedagógica de 1900 denominaba la educación social, en donde la ciudadanía era precisamente la posibilidad de sentirse parte de un conglomerado funcional en el que todos luchaban por todos: los maestros por los estudiantes, los estudiantes por la patria, los acomodados por los desprotegidos, la Iglesia por los pecadores, la escuela por los pobres, el gobierno por la injusticia, etc. Aquí, la escuela había de contribuir a esta causa por medio de "la organización pedagógica, de la enseñanza, de la disciplina y de las obras auxiliares"²¹⁹. En resumen, era la técnica escolar funcionando para la colectivización. Era el ciudadano visto como sujeto actor del colectivo con fines filantrópicos y no sólo particulares. Aquí todo lo que podía ser argumento para

²¹⁹ Ibid.

sentirse integrante del común o de justificarlo era bienvenido. "Organizar hasta donde sea posible clases paralelas y que reemplacen en amplia medida la emulación individual por la

220

emulación colectiva" . De dicha Conferencia Pedagógica, la misma que abría promisoriamente el siglo XX, se desprendía que enseñar en la moral era enseñarle al individuo lo que debía a las comunidades —familia, escuela, comunidad, nación, humanidad, patria— y lo que debía devolverles a cambio. El sujeto formado en la escuela social quedaba, entonces, comprometido moralmente —como regla de juego del colectivo— a vivir para todos a partir de su limitación. Pero una limitación que había de ser comprendida como parte del esfuerzo que implicaba vivir en la ciudadanía. El trabajo dedicado parecía ser parte de esa devolución que el sujeto planetario, que piensa en toda la humanidad, había de realizar para el bien de la comunidad y de la patria.

La evolución social, aquí muy ligada al concepto de progreso, no sólo era un factor para mirar en lo social, sino también en las personas y en los cuerpos de los niños. Por ello, se hacía énfasis en la necesidad de "estudiar los niños muy de cerca, en la clase y fuera de ella; anotar con precisión y lentitud datos sobre su evolución física, moral e

221

intelectual." . La transformación evolutiva de los estudiantes era aquí una preocupación constante de esta escuela ofrecida desde la teoría y que pretendía educar socialmente. Lo novedoso del asunto es que se habla de evolución moral e intelectual a la par que física. Moral, porque se buscaba la adaptación del sujeto a la vida del colectivo y sin intenciones "ególatras"; intelectual, por el avance en el tipo de conocimientos adquiridos en dirección a la comprensión de la moral social y, finalmente, física, como resultado de las aplicaciones relacionadas con las prácticas higienistas dirigidas a regenerar la raza. Fue en este contexto donde se hizo posible que la higiene fuera vista como parte de la salvación del país²²², salvación que, como se ha dicho, tocaba elementos físicos, religiosos y económicos. En particular, "se pedía a los a las autoridades, los maestros, los sacerdotes y el público en general, que se preocupasen del asunto de la higiene con fe y entusiasmo como si fuese el

²²⁰ Ibid.

²²¹ Ibid., p.194.

²²² Cf. LONDOÑO BLAIR, Op. cit., p.74.

más importante aspecto de la salvación de Colombia" . Estrictamente, en el campo económico, se puede decir, que la pretensión higienista "respondía a la preocupación de formar trabajadores más dispuestos al trabajo y que enfermaran menos"²²⁴ .

De otro lado, se reforzaba el campo en el cual las mediciones físicas alimentaban el vasto campo de la estadística en la educación y justificaban la presencia de los médicos y/o la práctica higienista de los instructores. En tal dirección, y considerando las ideas de evolución, la adaptación al nuevo sistema social ofrecido con este tipo de educación social entraba igualmente en el interés por promover la competencia; competencia que ayudaría a acelerar la evolución. Así pues, las medallas otorgadas en la escuela no podían ser masificadas, debían ser lo más escasas posibles para que esto implicara mayores esfuerzos de los estudiantes. Los reconocimientos genéricos carecían de valor porque no se impulsaba así la competencia, sino que se popularizaba la dignidad. La competencia premiaba la evolución y si la primera era fuerte, el proceso de avance o evolución había de ser más ágil.

Se trataba, entonces, de "abandonar progresivamente el recargo de medallas, diplomas y otras distinciones exteriores, dignos de recompensa cuya equidad es a menudo muy discutible, puesto que pueden inculcar el gusto de ruidosas vanidades y alimentar así varios

defectos de nuestro temperamento nacional" . Los premios escasos deberían hacer que los estudiantes lucharan por ellos demostrando su avance físico, intelectual y moral. La izada de la bandera en los actos cívicos y la colocación del escudo patrio en la camisa del uniforme escolar adquirirían así mayor importancia; los mejores, los evolucionados, serían los premiados y el espíritu nacional aletargado tendería a mejorar con esta continua y argumentada práctica. Sólo los mejores se hacían merecedores a ondear el estandarte patrio, a recibir los honores de la patria agradecida por su esfuerzo.

²²³ Ibid.

²²⁴ DÍAZ, Daniel. Op. cit., p. 44.

²²⁵ La educación social en las escuelas primarias. Conferencia pedagógica de 1900. Traducción de Justo Montoya de la "Revue Pedagogique". Op. cit., p. 194.

Por otra parte, los castigos, al contrario de los premios, podían producirse "no como confesión de impotencia en descubrir un culpable, pero sí como sanción de un trabajo insuficiente o de una falta individual que hubiera podido ser evitada o atenuada por la acción de la colectividad"²²⁶. No hacer una tarea escolar, por ejemplo, era motivo suficiente para imponer sanciones; hasta el punto de que las esperadas clases de educación física se convirtieron en sesiones castigadoras, tanto así que los ejercicios corporales desarrollados "sólo sirven de tortura a los niños, pues si alguno de éstos no ejecuta oportunamente un flanco u otro movimiento ordenado por el maestro, es castigado militarmente, con la vara ²²⁷ del Cabo, porque los maestros se arman con una de éstas para enseñar la Calisténica" . El incumplimiento de las asignaciones escolares, semejando trabajos posteriores en la vida adulta, implicaba posturas indisciplinadas que debían ser castigadas. Y claro, los premios constituían el reverso de la moneda. El cumplimiento era premiado algunas veces, no con calificaciones sino también con elementos en especie. La lógica del castigo sobre el incumplimiento y, en contraparte, el premio con honores patrios incluidos en muchas ocasiones por el buen desempeño, operó prácticamente sin mayores cambios en el primer cuarto de siglo en Antioquia.

En tal sentido, en octubre de 1921 el Concejo de Medellín aprobó la siguiente proposición: "Nómbrese por la Presidencia una comisión del seno del Concejo para la compra de telas por valor de dos mil pesos, destinadas a vestuario de niños escolares pobres, y para comprar premios por valor de doscientos pesos para los alumnos de las escuelas oficiales del ²²⁸ Municipio, en los exámenes de noviembre próximo" . El estudiante era formado para la productividad; algo así como que "cumplés y ganas algo más que tus notas, pero si no cumplés el peso de la ley te caerá encima". Esto sin tener en cuenta el factor competitivo que despertaba en los estudiantes la entrega de premios, se aprendía por el interés de ganar, por superar a los demás. Aquí, la demostración de progreso, de avance, era considerada como una acción digna de ser premiada.

²²⁶ Ibid., p. 195.

²²⁷ RESTREPO, Ismael. Concurso pedagógico. Segundo premio. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 32-33 (octubre de 1910); p. 584.

²²⁸ Acta 159 del Concejo de Medellín. Folio 159, octubre 10 de 1921.

Todavía más, para la Iglesia católica de Medellín, la razón humana nada sabe de las relaciones que ligan a los diversos seres que pertenecen a Dios. En consecuencia, no hay que enseñar este tipo de problemáticas, que son cuestión del resorte divino, sino a conocer a los seres, "sus propiedades, la utilidad que el hombre puede derivar de ellos y los medios para ponerlo todo a su servicio"²²⁹. Si Dios lo tiene todo controlado, no es importante enseñar al hombre sobre la forma en que se produce ese control, sino de qué manera el hombre puede servirse de todo lo que ese Dios bondadoso le ha dado. Estamos pues, frente a una llamada clerical para que no haya interés por crear pensadores sino sujetos prácticos. Lo cual se entrelaza con lo que Yepes²³⁰ había venido pregonando: menos ideología y más acción. Para los intelectuales católicos solo había una religión verdadera: la católica, apostólica y romana; las demás son "erróneas y falsas, hijas de la perversión diabólica y de la malicia humana"²³¹. Y era esa religión verdadera, la única que podía hacer a la humanidad buena, santa y feliz, porque "de suyo una perfección se adapta completamente a las necesidades o exigencias de nuestra naturaleza, y atendiendo debidamente a cada una de ellas las satisface ordenadamente"²³².

Tenemos pues que una religión con estas condiciones era la única que podía aceptarse en una región abiertamente católica por tradición y obligación, como la antioqueña, y por supuesto, era también la llamada a sostener la estructura filosófica del sujeto a quien el Estado y los grupos religiosos debían educar. Además, se universalizaban los principios sustentados en que "todos tenemos obligación de saber, creer y practicar la doctrina cristiana, porque Jesucristo lo mandó expresamente para que honremos a Dios y consigamos la salvación"²³³. Si se habían de educar sujetos en una sociedad católica, parecía inobjetable que la forma de hacerlo era no sólo bajo algunas de las premisas católicas sino en todo, con las directrices pretendidamente ecuménicas del solio romano.

²²⁹ La religión base de la educación. En: Periódico "El Lábaro". Arquidiócesis de Medellín. N.º. 19 (enero de 1906); p. 289.

²³⁰ YEPES, J. E., Op. cit.

²³¹ La religión base de la educación. En: Periódico "El Lábaro", Op. cit., p. 290.

²³² Ibid.

²³³ ASTETE, Op. cit., p. 11.

En efecto, ¿qué vamos a enseñar a nuestros discípulos, si nos abstenemos de toda proposición dogmática? La verdad fundamental de la religión es la *existencia de Dios* (sic). Mas si decimos al niño, que *hay un solo Dios*, (sic) esto ya es enseñanza dogmática, comoquiera que no podremos conducir al discípulo de pocos años al conocimiento de esa verdad por vía de demostración científica, la cual estaría totalmente fuera de sus alcances²³⁴.

Más que educar a secas, se percibe aquí una evangelización en la que todo lo necesario para la vida habría de estar presente. No se habla de educar en la religión para la vida, sino que la religión es la vida misma. Otros tipos de intereses instrucionistas, como la formación para el trabajo (presente en la Ley Uribe y, en estos momentos, apenas en trance de información), por ejemplo, se encontraban en tensión con la posibilidad de no ser aceptados en tanto no fueran justificados como factores que apuntaran a lograr la bondad y la felicidad en el ser humano, de acuerdo con las intencionalidades católicas rígidamente presupuestadas.

En estas circunstancias, la Iglesia católica antioqueña se presentaba como parte de lo mejor que tenía la sociedad moderna, con todo lo que esta "tiene de más elevado, más grande, más digno y más fecundo"²³⁵. En efecto, pensar lo que era la sociedad antioqueña en el contexto de la sociedad moderna, no implicaba con ello que se tuviera que dejar de lado a la Iglesia católica porque ella misma era parte de esa modernidad, la estaba ayudando a construir. Sin embargo, la preocupación por el posible desplazamiento parecía obvia porque "esta misma sociedad, poseída de vértigo y de ingratitud vuelve contra la religión lo que de ella ha recibido, la insulta y menosprecia, la calumnia y la envilece y trata de proscribirla de todo corazón humano"²³⁶.

²³⁴ RUIZ AMADO, Ramón S. J. Enseñanza del catecismo. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 47-48 (junio de 1913); p. 1116.

²³⁵ La religión base de la educación. Periódico "El Lábaro". Op. cit., p. 291.

²³⁶ Ibid.

Es evidente, entonces, que la presencia fortalecida de las intenciones instruccionalistas que colocaban a la Iglesia a trabajar en concordancia con el Estado para formar sujetos ubicables rápidamente en el campo laboral, hacía percibir a los clérigos que la instrucción no era del todo suya, y que a pesar de que aceptaran el trabajo, no lo hacían ver bueno si no era como parte del camino señalado para llegar al Dios que pregonaban. La Iglesia se percibía pues como subsidiaria del proceso educacionista y el fin teológico se veía cambiar por un fin más social. La Iglesia católica regional planteaba que ella también había hecho parte de los esfuerzos por trabajar con la ciencia para la formación de un hombre integro; pero que, no obstante, "en nombre de la ciencia, que la religión ha fomentado con tanto esmero le hace la guerra más cruda y la moteja de obscurantista y retrógrada en nombre del

²³⁷

progreso" , una ciencia que "la religión ha procurado con tanto empeño y con maternal acuciosidad para que el hombre integro, es decir, el hombre físico, intelectual y moral esté lleno en El" . Al fin y al cabo, ciencia, pero una ciencia impregnada de ideología católica y en donde el progreso era más visto hacia la búsqueda de la salvación. Progreso material y salvación se encontraban en pugna, y en la preocupación católica se notaba que la competencia podía originar la pérdida del gusto por lo material y el alejamiento de los intereses salvacionistas.

Pero no sólo del aparato instruccionalista se sentía inicialmente excluida la Iglesia católica. De acuerdo con los análisis clericales de la arquidiócesis, diversos sectores venían trabajando para arrojarla de toda participación en la vida política, industrial y científica. Así, el control presente en el andamiaje instructor y las fuertes incidencias católicas en campos vitales de la estructura social sufrieron un remezón tímido, pero importante en la sociedad antioqueña. Para la Iglesia, el progreso de la razón excluye a Dios, mientras que la aspiración a lo divino de la religión acepta el mejoramiento, en tanto todo progreso se haga con perspectiva religiosa, es decir, con ánimos salvíficos.

²³⁷ Ibid.

²³⁸ Ibid.

5. PELIGRO: INSTITUTORES TRABAJANDO EN TIERRA SUELTA Y MOVEDIZA

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 maíz²³⁹.

En este capítulo nos preguntamos por el estado de las escuelas y por las condiciones en las que se desempeñaban los institutores en el marco del proceso reformista. Con tal propósito, nos adentramos en las formas en que ellos son inspeccionados, los salarios que perciben y las presiones sociales a que son sometidos. De igual forma, establecemos algunas presunciones reformistas sobre el gremio institutor, relacionadas directamente con las que son consideradas como las modernas relaciones entre institutores y estudiantes, y los tipos de maestros yuxtapuestos presentados. Otro frente analítico tiene que ver con la perspectiva del gremio institutor como el de los soldados de la reconstrucción nacional, situación en la cual pasan del Liceo Pedagógico a la Excursión peregrinadora. Aunque se siga diciendo que sin locales para Escuelas, según buen arte para ellas, toda reforma venga a ser letra muerta.

²³⁹ CUARTAS CASTRILLON, Luisa F. Op. cit.

5.1 La inspección: el descuido histórico para corregir.

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).

Apropiar un saber, es hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica. (Zuluaga, O., 1997).

La ley 39 fue promulgada en octubre de 1903, pero empezó a regir oficialmente en el país el 1° de enero de 1904, mientras que el decreto 491 que la reglamentaba, lo hizo en junio de este último año. Fue para el inicio del año escolar de 1904 que, eventualmente, empezaron a ser comunicadas y aplicadas algunas de sus directrices en las capitales de los departamentos. Inicialmente, y con el fin de contextualizar la temática, es importante anotar que la situación de Antioquia, en los momentos en que se aprestaba para la recepción y apropiación de la propuesta reformista de la Ley Uribe, era de un notable descuido en muchos de los aspectos relacionados con la instrucción que proporcionaba el gobierno regional en los niveles de primaria y secundaria. En esta parte del análisis, tratamos de recoger algunos elementos inspeccionadores que son movilizados en Antioquia en los albores del siglo XX, y en dirección a atender, con cierta premura, la estructuración de condiciones tendientes a conducir la sociedad antioqueña por el llamado camino de la regeneración, la civilización y el progreso, situación para la cual la instrucción pasaba a ser atendida prioritariamente por el Estado y con carácter de causalidad .

* La educación era vista como el bastión regenerador y puntal del progreso que llevaría al país por la senda de las naciones civilizadas.

En primer lugar, 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 ciudad capital, así como en las zonas rurales. Participaba así de los intentos 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. En esta medida, la estructuración de agentes y mecánicas controladoras más fuertes sobre el cuerpo magisterial hacía parte de una política transformadora regional.

En tal dirección, apenas iniciándose el 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"²⁴⁰. Vale decir que la escuela y los maestros habían dejado de ser tenidos en cuenta para mejorar el sistema educativo, pero también para ser vigilados y controlados, y allí fincaban algunos críticos varias de las razones para explicar el estado en que el sistema se encontraba. 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"²⁴¹.

²⁴⁰ Decreto Departamental N°. 520 del 9 de febrero de 1905, expedido por el Gobernador Benito Uribe y por el Secretario de Instrucción Pública Eusebio Robledo. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 1-2 (abril de 1905); p. 37.

²⁴¹ Ibid.

No obstante, la acuciosidad del gobierno regional para vigilar las prácticas educativas en los contextos, esta urgencia no obedecía únicamente 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 1892 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" . El direccionamiento centralizador al sistema instruccional no era algo que viniera a aparecer entonces exclusivamente con la Ley Uribe en Colombia; lo que sí ocurrió fue que se reforzó dicha pretensión inspeccionadora, precisamente 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 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 sólo 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 poco²⁴⁴.

Lo que estaba ocurriendo ahora era que el rango del terreno en donde el maestro habría de ser vigilado se ampliaba; no sólo 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,

²⁴² En el Artículo 4° de esta 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 9.041 del 11 de enero de 1893. M. A. Caro- El Ministro de Instrucción Pública, Liborio Zerda.

²⁴³ Decreto Departamental N°. 520 del 9 de febrero de 1905, expedido por el Gobernador Benito Uribe y por el Secretario de Instrucción Pública Eusebio Robledo. Op. cit.

²⁴⁴ HENAO, Enero. Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909, Op. cit., p. 111.

que una primera necesidad que se imponía en las escuelas primarias era la de uniformar la enseñanza. Todo, según los informes que esta Dirección decía recibir de parte de los Inspectores Provinciales, mostraba que en gran parte de ellas existía una anarquía completa²⁴⁵ en métodos, extensión y desarrollo del pensum . 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 ante la imposibilidad de una inspección constante y científica²⁴⁶.

En tal sentido, el 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 [...]"²⁴⁷ . 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 prospectaba 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 forzosamente 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. El mensaje parecía claro. El sistema instruccional del departamento estaba de capa caída porque carecía de vigilancia, una vigilancia con la que 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 instruccional existente.

²⁴⁵ JIMÉNEZ, Op. cit., p. 5.

²⁴⁶ Ibid.

²⁴⁷ Decreto departamental N°. 520 del 9 de Febrero de 1905, Op. cit.

Ahora bien, esta reacción para asumir con mayor decisión la fiscalización del sistema instruccional en la región, obedecía pues 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 público y al establecimiento del marco filosófico que debía orientar, en adelante, a la instrucción pública nacional. Situaciones en las cuales el país apenas 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 instruccionalistas 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 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"²⁴⁸.

Pero, ciertamente, la marcha de la Instrucción pasaba nuevamente 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

²⁴⁸La morosidad. Dirección General de Instrucción Pública. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 55, (noviembre de 1914).

Alcaldes y Personeros Municipales que no cumplieran con las disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública²⁴⁹. Era pues de tal magnitud la premura del control en el campo de la instrucción que las multas de cien pesos a los Alcaldes que incumplieran con su vigilancia sobre el sistema instruccional, no las aplicaría el Gobernador sino que lo haría directamente el Secretario de Instrucción Pública. El ramo educativo recibía así atribuciones de control, no tanto sobre maestros y escuelas como podía ser esperado por su naturaleza, sino también sobre los mismos gobernantes municipales por su descuido con el sistema instruccional. La importancia del control sobre la instrucción, que no tanto sobre su mejoramiento, 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 [...]" ordena que los Secretarios de Instrucción Pública pasen a ser Directores de Instrucción Pública. "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 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

²⁴⁹ BETANCOURT V., Pedro Pablo. Ordenanza N°. 30 de 1913, Op. cit., p. 280.

* Aunque se pretendía que este nuevo control oficiara directamente sobre la regeneración, el progreso y la civilización.

²⁵⁰ Comunicación Oficial del Ministerio de Instrucción Pública al Gobernador y a la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia. Junio 6 de 1905. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 5-6 (1905); p. 172.

** 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 que 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, estos funcionarios pasaron a ser considerados de mayor importancia política, cómo se verá con las condiciones de los personajes nombrados en lo sucesivo.

[...] 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 establecidas²⁵¹.

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 directamente 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 legalmente dictaminada, iría a depender en gran parte de lo que cada región apropiará para sí a partir de los intereses y de las 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 sólo se contará 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

252

municipio de Abejorral . Ahora bien, en adelante, la estrategia vigilante gubernamental para observar de primera mano la forma en la que se estaba aplicando la normativa en las

²⁵¹ HERRERA, Op. cit., p. 25.

²⁵² Decreto N°. 12 de Abril 22 de 1905 del Inspector Provincial de Instrucción Pública del Sur. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 5-6 (1905); p. 180.

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 Gobierno en carne y hueso, 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 de sus escuelas. Atendiendo la Ley Uribe en su Artículo 3º, 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

253

Ejecutivo Nacional" , 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"²⁵⁴, unificación que no se había logrado en el contexto del Plan

²⁵³ COLOMBIA. Congreso de la República. Ley 39 del 26 de octubre de 1903 sobre Instrucción Pública. Comunicada abiertamente en el Diario Oficial N°. 11,931 del 30 de octubre de 1903.

²⁵⁴ JIMENEZ, Nepomuceno. Informe del Director General de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia. Imprenta Departamental de Antioquia. Febrero de 1911, p. 6.

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 agrícola. 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, pastos, algodón, la morera, los agaves y otras plantas que puedan 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

255

clase el tiempo que las disposiciones vigentes determinan" . 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"²⁵⁶ 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 ocurrente descuido estatal sobre el campo instruccionalista era un elemento que parecía funcionar como retardatario de los intentos transformadores. Las quejas al respecto eran variadas: "sólo entre nosotros estamos como

²⁵⁵ BOTERO, Julio E. Circular del 24 de mayo de 1920 a los Inspectores Provinciales de Antioquia. Imprenta oficial. Medellín, 1921.

²⁵⁶ Contradictoriamente, y a pesar de que el país contaba con regiones productoras de cacao, la mayor parte del la materia prima para estas empresas venía de Costa Rica, Brasil y Sudáfrica. Antioquia (Separata). Abanico de Empresas, multitud de desafíos, Op. cit., p. 140.

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"²⁵⁷. 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." 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 edificios modernos apropiados para escuelas", se decía desde los propios órganos oficiales. 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 destinaba²⁶⁰. 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 faltaren²⁶¹. Como se puede ver, desde la misma reglamentación de la ley, la reforma no podía pasar por encima de las condiciones locativas. La primera sin lo segundo no parecía viable. 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

²⁵⁷ MONTOYA y FLÓREZ, Op. cit., p. 399.

²⁵⁸ Junta Municipal de Higiene y Asistencia Social. "Disposiciones generales sobre higiene y sanidad. Compilación hecha por Eduardo Villegas R. Subsecretario municipal de higiene y asistencia social". Medellín Bedout, agosto de 1945, p. 42-59, citado por LONDOÑO BLAIR, Op. cit., p. 81.

²⁵⁹ MONTOYA y FLÓREZ, Op. cit., p. 399.

²⁶⁰ Artículo 3°, Decreto N°. 491 del 3 de Junio de 1904 que reglamenta la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia.

²⁶¹ Ibid.

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"²⁶².

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 Pública²⁶³ 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 entretanto suficiente"²⁶⁴. 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"²⁶⁵, 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. Finalmente, consideraba que, en general, se aplicaban los métodos modernos combinados muy regularmente, 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.

²⁶² HENDERSON, J. Op.cit., p. 169.

²⁶³ Informe que el Inspector provincial de Instrucción Pública del Suroeste presenta al Secretario de Instrucción Pública, correspondiente a febrero de 1905. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 1-2 (marzo de 1905); p. 64.

²⁶⁴ Ibid.

²⁶⁵ Ibid.

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 zaguán²⁶⁶. El inspector ordenó una nueva distribución en la que las dos directoras se situaran en el centro para poder inspeccionar a unas y otras niñas²⁶⁷. Interesaba no tanto la comodidad, ni la metodología, como sí la distribución, de modo que las niñas pudieran estar siendo constantemente vigiladas. De acuerdo con este informe, no había mesas ni bancos para

²⁶⁸
todas las niñas y los útiles eran pocos y en mal estado . 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 dentro del 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"²⁶⁹. Una vez más se percibe que lo importante seguía siendo el control, aunque las condiciones locativas, los útiles y los espacios escolares aparecieran abiertamente deficientes.

Es claro, entonces, que en el fragor de las discusiones sobre los cambios educativos, Antioquia no sólo pretendía avanzar en posibles transformaciones sino que, además, mantenía su política de reforzamiento del control oficial para que las directrices planteadas, nacional o regionalmente, 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. En ese orden de ideas, y mediante la

²⁶⁶ Ibid.

²⁶⁷ Ibid., p. 65.

²⁶⁸ Ibid.

²⁶⁹ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular n.º 2 a los maestros de la ciudad de Medellín. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N.º. 55 (1914). p. 343-344.

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

270

la Junta departamental del Ramo" . 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 necesidad²⁷¹ de otros empleados para la fiscalización de la enseñanza secundaria en el Departamento" ; 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 18 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.

²⁷⁰ ASAMBLEA DEPARTAMENTAL DE ANTIOQUIA. Ordenanzas expedidas en sus sesiones ordinarias de 1921, p. 12-13.

²⁷¹ Informe que rinde el Director de Educación Pública al Sr. Gobernador del Departamento, con motivo de la reunión de la Asamblea en el año de 1929. Medellín: Imprenta Oficial, 1929. p. 5.

5.2 Maestros de menos de dos pesetas.

En este país no quieren sino maestros a su modo, que sean del "partido"; no ascienden sino a los que beben aguardiente con los inspectores de educación. José Vicente tuvo que gastar ochenta pesos en aguardiente de caña para ellos, para que desistieran de mandarle a Heliconia..."

(González, 1995).

Como se ha venido diciendo, gran parte de la dinámica inspeccionadora en el campo instruccional oficial en el primer cuarto del siglo XX había sido centrada en el maestro. Este era visto como el principal sujeto de fiscalización y control. Hacia fines de 1906, y por orden directa de la Dirección de Instrucción Pública, los Inspectores Provinciales debían revisar *in situ* si los maestros de Antioquia estudiaban la publicación periódica de la Revista

²⁷²

de Instrucción Pública 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 obtenidos²⁷³. 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 progresiva²⁷⁴,

²⁷² Revista "Instrucción Pública Antioqueña". Imprenta Departamental de Antioquia. 1905-1928.

²⁷³ HENAO, Enero. Circular a los Inspectores Provinciales. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 15-16 (1906); p. 531.

²⁷⁴ Ibid.

también el maestro que no avanzaba, retrocedía²⁷⁵, 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 estaba destinada preferentemente a vulgarizar conocimientos útiles de todos los ramos del saber humano²⁷⁶, todo ello con el fin de que los maestros la miraran no sólo 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 el maestro es persistentemente invitado 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 ²⁷⁷ contenta con lo ya aprendido, en pocos días estará completamente anquilosado" . No interesa solamente que los maestros utilicen su práctica como proceso de aprendizaje, sino que además la acompañen de estudio y de observación, porque, de lo contrario, ésta "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 ²⁷⁸ así la dulce pereza, y reciben, por lo tanto, mal toda muestra ²⁷⁹ de mejoramiento" . Y, por consiguiente, "dado que la ciencia docente es progresiva" , 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 progresar.

En efecto, uno de los principales problemas de su atrofia era el de afectar las intenciones sociales y por ésta 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

²⁷⁵ Ibid.

²⁷⁶ BETANCOURT V., Pedro Pablo. Artículo N°. 48 de la Ordenanza N°. 30 de 1913, Op. cit.

²⁷⁷ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular N°. 2 a los maestros de la ciudad de Medellín, Op. cit.

²⁷⁸ Ibid.

²⁷⁹ HENAO, Circular a los Inspectores Provinciales, Op. cit.

pretendido desde las instancias gubernamentales de la Instrucción Pública. Aquí, la reforma que operaba para el sistema instruccional 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 efecto se reformaría también la escuela. Como era de suponer, los maestros antioqueños, tal y como estaban en los albores del siglo XX, no estaban preparados para asumir un papel protagónico en la reforma, como si lo estaban haciendo conceptualmente los intelectuales que escribían en los medios oficiales. Hablamos pues, de una reforma que circulaba en los centros intelectuales de discusión, pero que tenía frente a sí una situación crítica del contexto en el que habría de ser aplicada.

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"²⁸⁰, 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 sólo 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 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.

²⁸⁰ Ibid.

El contexto antioqueño en el que había de llevarse a cabo la fase inicial de la reforma instruccionalista era descrito en 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"²⁸¹. 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"²⁸². Situaciones como esas fueron las que contribuyeron a que se calificara a los maestros como gitanos que incurrieran en traición a los buenos propósitos del Estado²⁸³. Los maestros, uno de los principales factores humanos llamados a participar en la transformación del sistema instruccionalista, 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 Colombia²⁸³. La matrícula en las Escuelas Normales 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 instruccionalista como para pensarse que pudieran liderar procesos reformistas. Problemas en los salarios,

²⁸¹ POSADA, Adolfo. Otra vez los maestros. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N.º. 17 (noviembre de 1906); p. 634.

* Típica expresión politiquera en Antioquia hasta los ochenta del siglo XX, antes de que se pusieran de moda los concursos para el ingreso a la carrera docente.

²⁸² LÓPEZ, Libardo. "Ideas sobre educación". biblioteca-virtual-antioquia.udea.edu.co/, 1910. p. 23.

²⁸³ Cf. SANÍN CANO, Baldomero. Administración Reyes (1904-1909). Lausana: Imprenta Bridel, 1909. p. 300. Sanín Cano estudió pedagogía y se graduó como maestro de escuela en 1880. Dirigió la escuela de Titiribí, y fue trasladado posteriormente a Medellín, donde dictó un curso de pedagogía en la Escuela Normal de Señoritas.

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 propiamente 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" profetizaba Adolfo Posada²⁸⁴, un maestro en el papel de analista casual de la educación, papel que 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 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 humana²⁸⁵ 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"²⁸⁶. 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

²⁸⁴ POSADA, Op. cit.

²⁸⁵ En algunas fuentes, se habla de 100 a 130 mil colombianos muertos en esta guerra, cuando el país tenía para entonces 4 millones de pobladores (ACERO LÓPEZ, Op. cit.).

²⁸⁶ JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la educación. Del Virreinato a la época contemporánea. En: Manual de Historia de Colombia. Tomo III. 2 ed. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1982. p. 281.

aprovechando las condiciones de consumo interno en una región donde el campesinado y los pequeños propietarios contaban ya con ingresos producto del café"²⁸⁷.

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

288

los maestros de escuela; menos que un barrendero, cantero, peón o cualquier párroco . 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. Concedora 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, pero aunque esto se hizo consultando la equidad y la justicia y teniendo en cuenta el parecer de los Inspectores provinciales, tuvo finalmente que reducirse a lo que el presupuesto permitía . 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 1904²⁹⁰ exigía que debían hacerlo los adultos responsables, finalmente muy pocos los podían comprar y los que podían, no lo hacían.

²⁸⁷ Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. En: Periódico EL COLOMBIANO, Medellín: (2008); p. 129. 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 el siguiente dato: 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 J. Op. cit., p. 172). Todavía más, según este mismo autor, el dólar estadounidense y el peso colombiano estuvieron a la par durante la década del 20.

²⁸⁸ POSADA, Op. cit.

²⁸⁹ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública, correspondiente al año de 1910, presentado al Gobernador del Departamento. Op. cit., p. 4.

²⁹⁰ El Art. 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.

Igualmente, 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 precisamente 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 "sencilla, siempre en alpargatas, el traje a media caña, bejancona (sic), luchadora, económica, piadosa, quiere a la escuela con amor

²⁹¹ de madre"²⁹¹. 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"²⁹², cumpliendo graciosamente con 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 un obrero. En términos remunerativos, no alcanzaron, para entonces, la connotación de obreros, porque su salario así lo demostraba. Los reclamos giraban en torno a 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"²⁹³. Pero la realidad palmaria era que el interés estatal para darles a

No olvidemos que el cuerpo docente estaba formado en su mayor parte por el género femenino.

²⁹¹ DE JUANES, Op. cit.

²⁹² Ibid.

²⁹³ POSADA, Op. cit., p. 635.

los institutores* 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?"²⁹⁴

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 más allá de una incipiente alfabetización y de la consiguiente catequización católica, hasta el punto de que para la propia Secretaría de Instrucción Pública "sólo dos libros son de absoluta necesidad en las Escuelas primarias: el catecismo de la Doctrina Cristiana , del

295

cual no carecen hoy, y Libro de Lectura corriente" . 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.

Esa nueva tarea que le esperaba a la escuela, ya no parecía ser posible en manos de este tipo de institutores. "Que desaparezcan pronto, pero pronto, los sueldos miserables, que se mejore con la condición económica del maestro su condición social, y veremos poblarse las normales y cubrirse con jóvenes animosos las escuelas vacantes"²⁹⁶, eran algunas de las consignas de moda que sonaban a estribillo revolucionario. Lo que parecía ser evidente era

* También llamados como *proletarios intelectuales* por Fernando González (1995).

²⁹⁴ Ibid.

** Del sacerdote Jesuita español Gaspar Astete.

²⁹⁵ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública, correspondiente al año de 1910, presentado al Gobernador del Departamento, Op, cit., p. 7. Hay que anotar que, en muchos casos, estos libros de lectura corriente ya estaban impregnados de textos abiertamente religiosos, lo que los convertía en parte de otra clase de catequesis.

²⁹⁶ POSADA, Op. cit., p. 635.

que las condiciones del magisterio, en el marco de la reforma industrializante de Uribe, no encontraban un cuerpo docente listo para hacer las tareas modernas y progresistas del nuevo milenio.

Por cierto, con motivo del primer centenario de la Independencia de Colombia en 1910, la Dirección de Instrucción Pública de Antioquia, al igual que el Ministerio del ramo, convocó un Concurso para premiar los mejores trabajos sobre Instrucción Pública. Ismael Restrepo, un maestro de escuela antioqueño, ganador del segundo puesto en este evento, argumentaba en su trabajo que las deficiencias de la enseñanza actual en las escuelas públicas se debían tanto al reducido sueldo y a la escasa puntualidad con que lo recibían, como también a la escasa preparación de las dos terceras partes de los maestros del departamento, porque en cuanto a la legislación existente y "estudiando con alguna atención el Reglamento para las Escuelas Primarias (1893, Plan Zerda) y el Decreto 491 de 1904, en desarrollo de la Ley 39 de 1903, todo parece en ellos preciso y completo, excepto en la distribución de las horas de enseñanza"²⁹⁷.

Otro elemento clave para entender la situación en la que se encontraban los maestros cuando recibieron la propuesta reformista está en el desinterés de la opinión pública sobre el problema; hasta el punto de que paradójicamente el maestro aparecía como un blanco a atacar porque toda la corriente reaccionaria del país tenía que ver en el maestro culto y bien

298

pagado al enemigo . Era poca la presión para hacer que el nuevo maestro, ese adalid del progreso, que trabajaría por la formación de la clase obrera y un poco menos por la escueta catequización y enaltecimiento de lo patrio, mejorara sus condiciones. Si se tiene en cuenta que "las escuelas, ubicadas en los principales pueblos, apenas beneficiaban a una pequeña parte de la población"²⁹⁹, el interés de las zonas rurales por fortalecer la instrucción no era significativa. La escuela en estas zonas no era tan importante como la economía que se quería transformar. La necesidad de participar en la acción educativa no estaba del todo

²⁹⁷ RESTREPO, Op. cit., p. 575-576.

²⁹⁸ POSADA, Op. cit., p. 636.

²⁹⁹ LONDOÑO Patricia. y REYES, Catalina. Breve Historia de Antioquia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Fundación Ratón de Biblioteca, 2001. Cap. 11

clara para algunos antioqueños; existían personas que no tenían noción alguna de lo que era la educación, y por eso miraban la Escuela con suprema indiferencia y no se gastaban ningún afán para que sus hijos concurrieran a ella³⁰⁰. Se trataba, pues, de utilizar medios como el periódico, el libro, las conferencias, las reuniones de padres de familia y las conversaciones particulares³⁰¹ como medios para ir educando y, a la vez, mostrando a los adultos, como incitadores y conductores de los niños, la importancia de la acción educadora ofrecida estatalmente, ya que, como se decía, el Maestro de hoy debe llevar su acción educadora no sólo a las aulas, sino también a los distintos gremios sociales³⁰². Labor hartamente difícil, en tanto la práctica de los maestros no era respetada. De allí que la Asamblea Departamental legislara en torno a que quien les faltara al respeto a los maestros en el ejercicio de sus funciones, o por razón de dicho ejercicio, podía ser multado o arrestado³⁰³.

Al respecto, Londoño y Reyes señalan el siguiente caso anecdótico en Antioquia para entonces: "Miles de antioqueños, incluso algunas personas adineradas, eran analfabetos. Cuando a *Pepe* Sierra, un arriero que llegó a ser millonario y Director del Banco Central, le corrigieran la ortografía con la que escribió la palabra hacienda, contestó: "[...] tengo setenta haciendas sin hache, ¿usted cuántas tiene con hache?"³⁰⁴. Así tipificado, el problema no era de poca monta; era necesario cambiar las condiciones de los maestros para estimular su participación en la reforma, pero la reacción de los grupos sociales que veían en ésta el asalto a las buenas costumbres y a lo que se veía como normal ignorancia, era mucha, y estaban en los lugares de poder sin apoyar proactivamente este tipo de decisiones. "Pero no hay cuidado; los maestros seguirán por mucho tiempo, personificando el hambre en nuestra patria"³⁰⁵.

Como se viene reiterando, para el tiempo en que la reforma Instruccionista de 1903 entraba en vigor, no podía ser menos desfavorable la situación de los maestros en lo relacionado

³⁰⁰ PALACIO, Adolfo. Op. cit.

³⁰¹ Ibid.

³⁰² Ibid.

³⁰³ BETANCOURT V., Pedro Pablo. Ordenanza N°. 30 de 1913, Op. cit., p. 280.

³⁰⁴ LONDOÑO y REYES, Op. cit.

³⁰⁵ POSADA, Op. cit., p. 636.

con los sueldos. Y esa situación se convirtió en un elemento que atentaba en un alto grado contra las intenciones reformadoras, porque los maestros como sus principales hacedores en la arena de los contextos se vieron rebajados a niveles salariales que comparados con los que operaban antes de la Guerra de los Mil Días, no podían augurar más que retiros y alejamientos de la profesión docente y no deseos de participar activamente en transformaciones en el interior del sistema instruccional. Al finalizar el siglo XIX, es decir, antes de la mencionada guerra iniciada en 1899, los maestros nombrados por amiguismo político, sin ningún título normalista, o a lo sumo Normalistas, percibían una remuneración entre "60, 80 y hasta 90 pesos mensuales; no había tantas Escuelas y el personal docente era bastante bueno"³⁰⁶. Pero, en términos generales, la situación en la que se encontraban los maestros, que al mismo tiempo eran invitados a participar en el furor reformista como reformados y como reformadores, era otra muy diferente:

Hoy, el mejor sueldo de una escuela de cabecera de Provincia asciende a 40 pesos, las Escuelas se han multiplicado, el número de niños que se educan es halagador, pero las deficiencias mostrarán más tarde un resultado mediano, si es que con tiempo se enderezan las cosas. Lo que hemos ganado en extensión, lo hemos perdido en profundidad³⁰⁷.

Pero el problema no paraba allí. Además de no contar con salarios al menos iguales a los de los últimos años del siglo anterior para los institutores, las escuelas carecían de todo tipo de materiales y lo peor era que el gobierno central del departamento jamás estaría

[...] en capacidad de hacer este imprescindible gasto, y siempre lo estarán para obras de adorno. Se necesitan libros, cuadros de lectura, letras móviles y demás útiles para la enseñanza de la lectura y escritura, ejemplares de las medidas del sistema métrico, útiles para el dibujo geométrico, reglas, escuadras compases,

³⁰⁶ BERNAL, Op. cit., p. 10.

³⁰⁷ Ibid.

transportadores, globos terrestres y esa infinidad de cosas necesarias para el buen funcionamiento de una Escuela, pero no se está en capacidad de hacer el gasto³⁰⁸.

Paradójicamente, "la novedad en Antioquia después del cambio de siglo y el fin de la Guerra de los Mil Días fue la incorporación al sector textil de grandes capitales, maquinaria importada y la utilización de la energía hidroeléctrica para su funcionamiento"³⁰⁹. En estas condiciones de austeridad obligada pero también de auge inversionista, toda la responsabilidad sobre la marcha de las escuelas como principales baluartes del sistema instruccional recaía en el maestro, quien a la vez era administrador de la Escuela y, además, debía trabajar en las clases. "Se quiere dejar todo a la inventiva del Maestro que éste se mate. Esa es su obligación que sea sujeto y objeto a la vez, que sea mueble y útil, lo importante es que no haya gasto"³¹⁰.

En efecto, conectora de este diagnóstico, la propia Dirección de Instrucción Pública no se mostraba de acuerdo con enviar a los maestros graduados a zonas rurales lejanas y tan sólo por 22 pesos de remuneración. "Se debe remunerar mejor el personal docente y pagarle con puntualidad para hacer del magisterio una verdadera profesión independiente, digna y halagadora"³¹¹. Con criterio humano, esta Dirección consideraba que por mucho que fuera su espíritu de abnegación, esperaban una remuneración de orden más elevado, porque necesitaban cubrir las más urgentes necesidades de la vida y presentarse a la sociedad en armonía con el puesto que desempeñaban, so pena de incurrir en el "crimen de lesa sociedad consagrado por las llamadas "mentiras convencionales de la civilización"³¹².

Otros sectores pensaban esperanzadoramente que cuando los maestros se vieran bien remunerados desaparecerían "en mucha parte, los defectos de la enseñanza primaria; las reformas serán introducidas por ellos mismos, estimulados y ansiosos de adquirir reputación; las buenas indicaciones de las personas amantes de la educación, serán

³⁰⁸ Ibid., p. 19.

³⁰⁹ Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. Op. cit., p.134.

³¹⁰ BERNAL, Op. cit., p. 19-20

³¹¹ HENAO, Enero. Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909. Op. cit., p. 112.

³¹² BERNAL, Op. cit., p. 10.

atendidas y puestas en práctica inmediatamente, y vendrá el florecimiento de la Instrucción

313

entre nosotros, que no hemos visto jamás" . Y fue, tal vez, la fuerza de estos sectores de opinión la que pudo haber ayudado a que en 1911 la Asamblea de Antioquia aumentara la partida para el pago de maestros de \$ 17,000 en oro mensuales a \$ 26,666 para el próximo periodo. Lo que significó, según el informe que el Ministerio de Educación entregaba al Congreso Nacional en agosto de 1911, un importante incremento del 33% en los sueldos de los maestros. Ahora sí, las reformas y el progreso parecía que no se harían esperar y, en consecuencia, la esperanza era que, sobre esa base, Antioquia levantara la Instrucción Pública a una altura sorprendente³¹⁴. Porque con maestros mal remunerados y que sufrían de depresión intelectual "¿de qué sirven los métodos que se indiquen o las reformas que se introduzcan?" . Mientras tanto, no faltaban quienes relacionaban aspectos como la vocación, con la capacidad estoica de sufrimiento de los institutores.

Para la Dirección de Instrucción Pública cada niño debía ser formado como un ciudadano útil a la familia y a la Patria, es decir, "un hombre en el sentido lato de la palabra hombre: de recia voluntad, "no espíritu mosca"; "que siempre cumpla con su deber sólo por amor a Dios, es ésta la más alta misión del maestro"³¹⁶. Pero, "para alcanzar este noble fin, es preciso el ejemplo que edifica. Jamás un maestro enseñara catolicismo, si no se muestra

317

prácticamente católico ante sus educandos" . Por eso, se consideraba que del magisterio "deben restarse los viciosos, los indiferentes en materia religiosa, (y) también los ineptos" , porque solamente hay un medio seguro y necesario para conocer todas las verdades que debemos creer y confesar como cristianos, y ese³¹⁹ "es el magisterio vivo e infalible de la Santa Iglesia Católica, Apostólica y Romana" . Entre tanto, aunque se reconocía que la conducta privada y pública de la generalidad de los maestros era buena,

³¹³ RESTREPO, Op. cit., p. 578.

³¹⁴ GONZÁLEZ VALENCIA, Op. cit., p. 20.

³¹⁵ RESTREPO, Op. cit., p. 578.

³¹⁶ RESTREPO, Emilio. Informe del Director General de Instrucción Pública al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de las sesiones ordinarias de la Asamblea Departamental en 1917. Asamblea Departamental de Antioquia, p. 27.

³¹⁷ Ibid.

³¹⁸ Ibid.

³¹⁹ ASTETE, Op. cit., p. 17.

esa conducta seguía siendo objeto de la más severa observación, sobre todo en lo relacionado con "el uso habitual de bebidas alcohólicas y frecuentar tabernas o estancos destinados al expendio de licores o manifestar el incumplimiento de los deberes religiosos"³²⁰. Hasta el punto de afirmarse que "el Maestro de escuela no puede cometer falta

321

contra la moral de que no tenga aviso" la Dirección de Instrucción Pública, porque ello podría llegar a la situación extrema de acarrearle la remoción.

La crítica situación del gremio institutor es rastreable en el tiempo. Ya desde 1910, en las voces de los propios maestros oficiales se hacían alusiones quejas por la escasa idoneidad de los institutores. Había quienes consideraban que una escuela regentada por una persona indocta, producía frutos exiguos, cuando no malos, y no cabía "otra reforma en ella que el cambio inmediato de dirección; mas en Antioquia no se puede aplicar este remedio, porque el personal docente idóneo es tan reducido que no basta a proveer todas las Escuelas; y como cada día aumentan las necesidades de los Municipios, en la misma proporción

322

aumenta la demanda de maestros y la sucesión de malas escuelas" . En el mismo sentido, en 1919 la Dirección de Instrucción Pública informó con preocupación al Gobernador y a la Asamblea Departamental que había maestros que debían ser reemplazados por otros mejores; porque eran maestros que no tenían grado y, además, según los informes recibidos por esta dependencia, "estos Maestros ni leen la Revista de Instrucción Pública y están ayunos en legislación escolar. Parece que a esta asignatura se ha prestado muy poca atención en las Normales"³²³.

Ciertamente, hacia 1920, a diecisiete años de entrada en operación la ley 39 de 1903, la instrucción de Antioquia estaba prácticamente en maestros que no contaban con la

³²⁰ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Artículo N°. 17 de la Ordenanza N°. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51 (enero de 1914); p. 282.

³²¹ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919, Op. cit., p. 9.

³²² RESTREPO, Ismael, Op. cit., p. 576.

³²³ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919. Op. cit., p. 9.

preparación previa para desempeñarse como tales, y los pocos que había no eran egresados de las Escuelas Normales con las condiciones que la reforma pretendía, es decir, maestros prácticos que ayudaran a que sus estudiantes aprendieran oficios rápidamente. Hablamos entonces de que hasta el 31 de diciembre de 1920 había en el departamento "391 maestros

324

graduados y 1.134 sin graduar" , lo que significaba que sólo un 21,7%, menos de la cuarta parte del total existente, habían pasado por las Escuelas Normales, situación que podía entenderse porque Cuando una persona aspiraba a ser nombrada como maestro y no tenía algún título que lo acreditara como tal, debía presentar un examen ante un maestro graduado de la Escuela Normal y nombrado por el gobernador . Pero la compensación estaba en que "la mayor parte de los no graduados satisfacen plenamente por sus talentos, virtudes y competencia mostrados en meritoria labor de varios años"³²⁶. Lo importante era que, como lo exigía el Gobierno Nacional desde 1918, muchos de los no graduados se habían sometido con éxito a diversos exámenes, porque estudiaban y se esmeraban más en el cumplimiento de sus labores³²⁷, según la Dirección de Instrucción Pública .

No obstante, lo que venimos señalando como recurrencia histórica, todavía a finales de la segunda década del siglo XX y a pesar de que la Asamblea, máxima instancia legislativa departamental, había propuesto en la Ordenanza Número 5 de 1920 en el sentido de subir

328

las asignaciones a los Maestros "cumpliendo así un acto de elemental justicia" , es que la situación no mejoraba. Lo más lamentable para el sector instruccional fue que "la misma H. Asamblea en sus sesiones extraordinarias de Diciembre (de 1920) tuvo que reducir de nuevo tales asignaciones, pero quedando siempre los maestros en mejores condiciones que antes de la expedición de la citada Ordenanza número 5" . Los esfuerzos oficiales por impactar positivamente a los maestros entraban así constantemente en tensión con las

³²⁴ HOYOS, Op. cit., p. 6.

³²⁵ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Ordenanza N°. 30 de 1913, Op. cit., p. 282.

³²⁶ HOYOS, Op. cit., p. 6.

³²⁷ Ibid.

* Aquí es importante referir que ya desde 1911 había sido creada la Junta Departamental de Instrucción Pública en Antioquia mediante la Ordenanza número 25 de ese año. Tímidamente, desde entonces, se empezaba a hablar de una reglamentación para la provisión de cátedras por concurso de los nuevos maestros que ingresarían al sistema instruccional oficial.

³²⁸ HOYOS, Op. cit., p. 6.

³²⁹ Ibid.

reducidas asignaciones presupuestales y la reiteración en los recortes presupuestales; de un lado, las intenciones de mejorar las condiciones de los maestros y, de otro, los reducidos dineros que podían ser asignados a la instrucción . Las dinámicas de la reforma, aunque contaba con el beneplácito oficial, encontraban en esta ocasión problemas en términos de presupuesto.

Ojalá que este año (1921) la situación del Tesoro permita a los representantes del pueblo antioqueño pagar todavía un poco mejor a los Institutores. Es una verdad de Pero Grullo (sic), Sr. Gobernador, pero hay que repetirla: sin sueldos apropiados, es imposible tener buenos empleados y mucho menos maestros competentes³³⁰.

Y cuando aquí se hablaba de maestros competentes no se pensaba estrictamente en que tuvieran que haber sido egresados de las Escuelas Normales, sino que se aludía más concretamente a la necesidad de que los Institutores estuvieran en condiciones de formar rápidamente futuros trabajadores que ayudaran a reforzar el sistema laboral antioqueño, así su procedencia no fueran las Escuelas Normales. Pero, irónicamente, no todo parecía ser malo para los institutores, porque con la dignidad que les otorgaban todas las penurias, ya en 1925 se estaban haciendo dignos del Monumento al Maestro, evento para el cual se colocó la primera piedra en el local de la Escuela Modelo No. 1, así como una placa de mármol conmemorativa de la primera escuela abierta en Medellín, hecho que se le atribuye

331

por algunos historiadores a Pedro de Castro . Además, el país entraba hacia el tercer decenio del siglo XX, a instancias de las ganancias del café y de los empréstitos internacionales logrados en la presidencia del hábil empresario y ex gobernador de Antioquia Pedro Nel Ospina (1922-1926), en una bonanza "largamente anticipada", la

** Y esto ocurría, no obstante que en ese mismo año de 1920 en el sector industrial antioqueño ya se empezaban a ver cambios importantes: Coltejer iniciaba la renovación de equipos, importando una máquina hiladora, se daba la creación de pequeñas empresas semifabriles que intentaban imitar el éxito de la gran industria textil como Tejidos Unión, Fábrica de Tejidos Hernández, Tejidos Montoya Hermanos o Tejidos Arango, y se creaba, además, la Fábrica de Tejidos del Hato, más conocida como Fabricato (Cf.: Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. En: Periódico EL COLOMBIANO, Medellín, (2008); p.132.

³³⁰ Ibid.

³³¹ DUQUE B., Op. cit., p. 946.

misma que se materializó cuando una oleada de dólares invadió todo el país. Y como si lo anterior fuera poco, veinticinco millones de dólares fueron entregados por los Estados Unidos a Colombia en 1922 originados de la indemnización por la pérdida de Panamá en 1903. Lo que acercó esta bonanza a los departamentos fue la figura de los préstamos sobre

332

todo de bancos norteamericanos . No obstante, y pese a que la reforma instruccional tuviera dificultades, ya por la denominada incompetencia de los maestros o por la falta de presupuesto, en algunos sectores se hablaba de la mejoría de la instrucción primaria en esta región frente al resto del país aunque solo se hacía alusión a la capacidad de lectura alcanzada por la población; es así como para 1925, dice el investigador Fernando Botero Herrera³³³ citando a Agapito Betancur, "el porcentaje de los que saben leer es más elevado en Medellín que en cualquiera de las ciudades importantes del país"³³⁴.

³³² Cf. HENDERSON, J. Op.cit., p. 167-70

³³³ BOTERO HERRERA, Fernando. Op. cit., p. 124

³³⁴ BETANCUR, Agapito, et al. La ciudad 1675-1925. Medellín: Tipografía Bedout, 1925. p. 179.

5.3 "Sobre ser Maestro de Escuela, estaba tullido desde tiempo inmemorial".

Entre el mundo y sus miradas se interponía el cáncer del alma, en forma de ese complejo infernal que es hijo del capitalismo y que se llama maestro de escuela. Ojos que no admitían que pudiese haber alegría, que pudiese venir una buena noticia; ojos que se entristecían más cuando el correo tocaba a la puerta o se oían los pasos de alguien. Estaban más allá de la esperanza. Ni una queja: la forma de la serenidad que se llama "aceptación del aniquilamiento.

(González, 1995).

Tomás Carrasquilla nos permite con su metáfora sobre el maestro tullido hablar de un personaje llamado insistentemente a volar y a hacer volar a otros, pero que a duras penas puede caminar lentamente. Y es que en esa Antioquia de principios del siglo XX, mientras la realidad de los maestros y las escuelas iba por un lado, las expectativas gubernamentales de educación y progreso parecían hacerlo por otro. Tal parece que para ese momento histórico de la vida antioqueña no debía hablarse de educación sin el progreso, por la mutua inclusión que se intuía entre ambos. Además, la educación no tenía escapatoria de la carga histórica que se le estaba asignando porque "todos gritamos a voz en cuello que es la base

verdadera del progreso nacional"³³⁵. Y ese era el discurso en boga, ya en la ciudad o en el campo. Discurso sobre todo, porque "ese convencimiento no tiene su exteriorización en actos fecundos"³³⁶. A pesar de todo, los estandartes del desarrollo y el progreso de la patria eran continua y abiertamente ondeados por el sistema instruccional antioqueño. Este discurso hacía parte central de lo relacionado con los círculos académicos y de poder del departamento. Nepomuceno Jiménez, al dejar su cargo como Director General de

³³⁵ ROBLEDO, Eusebio. A los maestros y padres de familia, Op. cit., p. 4.

³³⁶ Ibid.

Instrucción Pública en febrero de 1912 para entregarlo en manos de Pedro Pablo Betancourt, no dudaba de que bajo esta nueva dirección la educación llegaría a un grado tal de desarrollo y progreso, como el que había "soñado para bien de la juventud y engrandecimiento futuro de nuestra patria"³³⁷.

En esa dirección, el maestro era un personaje importante por lo que podía representar como bastión del progreso, pero contradictoriamente no era reconocido con acciones prácticas. Así todo se quedaba, cuando mucho, en felicitaciones y reconocimientos verbales que no trascendían al mejoramiento de sus condiciones laborales y personales. La belleza trágica del sacrificio humano no reconocido quedaba patente en la imagen del maestro: "mártir abnegado y modesto [...] a la manera del bóvido, del buey humilde que abre hondo surco

338

en el arado que ha de dar más tarde la cosecha fecunda y redentora" . Así pues, el maestro, que en este orden de ideas se convertía en el regenerador principal, era ungido como el redentor por antonomasia, lo cual tenía sentido, si se mira la regeneración como una práctica que redimía liberando de la degeneración ancestral que, se decía, sufrían los antioqueños. Pero entre todas estas cosas, lo importante estaba en que se reconocía la impronta individual de cada institutor, y aunque la empresa fuera homogeneizadora, el sello personal era la clave, de tal forma que

[...] el estudio técnico, la observación directa y la aplicación práctica merced a los talentos del educador, constituyen el mejor método, sin anular la iniciativa personal del Maestro, ni su inventiva de ocasión para imprimir carácter propio a sus enseñanzas, acomodándose, con inteligencia, a las circunstancias de raza, clima, costumbres, carácter y naturaleza del país en que ejercita su acción redentora³³⁹.

³³⁷ JIMÉNEZ, Nepomuceno. Liceos Pedagógicos y Escuelas de Vacaciones. Informe que el Director General de Instrucción Pública presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea Departamental en sus sesiones ordinarias de 1912. Imprenta Departamental de Antioquia. Febrero de 1912.

³³⁸ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y padres de familia", Op. cit., p. 4.

³³⁹ HENAO, Enero. Educación Popular. (A los visitantes escolares) IV. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 23 (enero de 1910); p. 132-133.

Pero ante tamaña responsabilidad no había retribución adecuada, al parecer, porque a pesar de que se pregonaba que su altísima misión era gastar su vida en hacer el mayor de todos los bienes, "muere olvidado, odiado muchas veces, pobre y entristecido, azotado por el hambre y la desnudez, allá en el oscuro rincón de su tabuco miserable"³⁴⁰. El redentor no muere crucificado, sabe de su función y de su sino, pero es eso precisamente lo que lo hace ser más admirado: su capacidad de sufrimiento y de entrega a los demás. No era extraño, que para entonces se aludiera constantemente a la vocación y a la figura del maestro como una persona "buena" capaz de trabajar en dichas condiciones. Aunque parece extremar las condiciones difíciles, la descripción del maestro antioqueño que hace Tomás Carrasquilla en un cuadro costumbrista de fines del siglo XIX en la obra "Dimitas Arias" (1897) puede reflejar parcialmente las condiciones de estos personajes en la Antioquia finisecular y de principios de siglo XX:

Sobre ser Maestro de Escuela, estaba tullido desde tiempo inmemorial. Para los alumnos fue siempre una terrible y misteriosa adivinanza, cómo aquella cabeza de hombre pudiese estar encabada "en una cosa tan chiquita que ni cuerpo de cristiano parecía"; pues el bulto que presentaba bajo las delgadas mantas esta pobre humanidad de "El tullido" por antonomasia, no era mayor que la de un rapazuelo de ocho años. Tan contraído y tan deformado estaba que parecía faltarle el espinazo. Con dificultad podía menear el pie derecho; sólo en la nuca y en los brazos tenía movimiento, y éste un poco forzado en el izquierdo. La siniestra mano la veían los granujas en sus pesadillas; eran cinco garfios apartados y nudosos de pieza entera, que nunca se cerraban, que agarraban rígidos sin apretar: algo así como la mano de palo que apaga las luces del tenebrario. Con la derecha, a más de persignarse muy bien y de esgrimir el arreador y el chuzo consabidos, escribía claro y pronto, si no muy correctamente; y para lo último le servía de pupitre una caja pequeña que tenía siempre entre el marco de la carreta, caja que parecía estar clavada allí, y en la cual guardaba el recado de escribir; lápices de pizarra, algún pliego de papel, que no dineros como pretendían los discípulos. La cabeza en forma de calabazo parecía representar la de un sacerdote poseído de neurosis ascética; era aplanada de cráneo, de cabello recio y entrecano,

³⁴⁰ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y padres de familia", Op. cit., p. 4.

cortado siempre al rapé como un cepillo, ni pelo de barba en aquella cara amarillenta y marchita [...] esa cara tan fea tenía una expresión de tristeza resignada y beatífica que atraía³⁴¹.

Ese hombre contrahecho podía ser bien el símbolo de los maestros antioqueños del nuevo siglo XX, así como también el reflejo de la pervivencia de la escuela lancasteriana en su más mínima expresión: desbaratada materialmente pero funcionando estructuralmente para formar ciudadanos virtuosos. Dimas, aquel maestro enfermo hasta la médula, demacrado y sin dinero, pero con una inquebrantable convicción de lo que debía hacer. Lo importante no eran las condiciones en que debía vivir y desempeñar su función, sino lo de la vocación, el virtual llamado, la luz interior que, a pesar de todo, atendía para ayudar a los niños, futuro de la patria. Esa vocación tan íntima que no necesitaba ni ser pagada, porque los mejores maestros, aquellos como los que venía promoviendo tanto la Dirección de Instrucción Pública como también la Iglesia católica, por ejemplo, ni por el terrenal salario debían interesarse. Metafóricamente, la tullidez del maestro simulaba no sólo la crítica situación de un gremio desafortunado, sino también la inercia que acompañaba cualquier intento transformador del campo educativo.

³⁴¹ CARRASQUILLA, Tomás. Cuentos. Medellín: Bedout, 1982. p. 88-89.

5.4 De las modernas relaciones entre institutores y estudiantes.

Febrero 20. Hoy me quitaron la Escuela. El inspector Pedro Alejandrino dizque dijo que yo era "un godo hijo de tal". "Yo soy anticlerical y librepensador". Esta mañana salí como de costumbre, para que Josefa no se entere de que ya no tengo Escuela.

(González, 1995)

Un principio básico de la llamada educación moderna circulante en Antioquia, y en donde los cambios podían efectivamente realizarse sin la transformación de los locales escolares, era el que versaba sobre el nuevo tipo de relaciones entre los institutores y los estudiantes. El maestro debía ser amigo del niño, pero un amigo superior y con voluntad enérgica, un amigo que lo apartara autorizadamente del sendero del mal y lo condujera por el camino de la virtud. Parte del problema estaba en la arraigada práctica autoritaria como medio para alcanzar tales fines. Y así era, porque se reconocía que había infinidad de maestros "partidarios de un régimen escolar autoritario, de reglamentación detallada, de imposición del bien y del mal"³⁴². La autoridad que se encontraba instalada, de un lado en las prácticas disciplinares ortodoxas y, de otro en el fundado temor continuo al incumplimiento de deberes con la divinidad, debía pasar ahora a una nueva etapa desviada un poco hacia lo que el maestro podría representar como autoridad moral frente a los estudiantes. Se pretendía que el maestro operara en adelante como un agente estratégicamente cercano a los dominados, pero intentando cambiar la lejanía de quien enseñaba normativamente por simple función social, a otro que fungiera como el amigo que buscaba lo mejor para sus amistades y, además, enseñaba. El maestro era el amigo del bien y el centinela que no permitiría acercamientos a la puerta del mal.

³⁴² BETANCOURT V, Pedro Pablo. Régimen autoritario. En: Colombia, Revista semanal, Año 1, Nro. 16 (30 de junio de 1916); p. 48.

Este institutor era el representante más importante de la autoridad social teñida de moral en la escuela; un tipo de autoridad que se debería ahora ejercer novedosamente, sin castigos "denigrantes", amigablemente y con la ayuda de todo lo que la religión le siguiera ofreciendo —pecado, diablo, infierno, miedo, resurrección, vigilancia, salvación, familia, redención— pero que ya no se aceptaba en los términos del ambiente reformista como el eje principal sobre el que giraría la función instructorista, sino como un eje complementario. En este nuevo marco pedagógico asistido por los aportes de la ciencia, como lo refiere Saldarriaga, el maestro debía "perder su posición de autoridad y volverse un observador discreto y sutil, un examinador dotado de instrumentos de medición psicológica, su amor paternal debe transformarse dotándose de medios científicos que permitan diferenciar *lo normal de lo patológico*" ³⁴³.

Este instructor amigo que venimos presentando, debía cumplir ciertas condiciones específicas en el marco de las nuevas tareas que se le pretendían asignar. Fue así como se hizo un intento por instaurar al maestro modelo de la educación moderna; aquél cuya imagen, modelo y actitud serían los primeros elementos inspiradores de control. Un instructor conocedor de que los castigos y penas que se aplicaran a los alumnos debían estar "dentro de los términos señalados en los reglamentos"³⁴⁴. Es decir, aquel conocedor y practicante de unas nuevas formas modernas de castigar, usuario autorizado de nuevas series de procedimientos sutiles, que pasaban por castigos físicos leves, privaciones menores y pequeñas humillaciones³⁴⁵. Se vislumbraba, pues, un estereotipo que superaría al maestro que fundaba su control en temas estrictamente religiosos, o en el maestro del control disciplinario hecho a golpes de escritorio, expresiones estridentes y castigos a diestra y siniestra, como aquel sempiterno espécimen iracundo de principios del siglo XX que nos describía Carrasquilla a partir de su experiencia personal:

³⁴³ SALDARRIAGA V., Op. cit., p. 174.

³⁴⁴ JIMENEZ, Nepomuceno. Resolución N°. 10 de 1912. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 52 (1914); p. 339.

³⁴⁵ Cf. FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México: Siglo Veintiuno Editores, 2005. p. 183.

¡Siga la leyenda! Grita el Maestro. Ni por esa. Muchos se atropellan y quieren ir a dar la lección, todos a una. Como pocos la saben, el maestro sofocado, esgrime el puntiagudo chuzo de macana con que apunta y aquí pincha una mano, allá un molledo, acullá tumba un catón. Se oyen chillidos lastimeros, tanto más lastimeros cuanto más fingidos, y todos se apartan. Pasa entonces una cosa horripilante; de la camilla-carreta donde yace el Maestro, se alza largo y delgado un palo que tiene en la punta un rejo más largo todavía; agitase en el aire, ondula y silba como culebra voladora, y, sea en la banca de las hembras, sea en la de los machos, no se oye sino ¡guipi, juipi! En vano se frunce, se compacta, se achiquita la rapacería; en vano protesta a voz en cuello, porque la culebra sigue a destajo, y, caiga donde cayere, cada cual lleva su parte pagando a veces justos por pecadores. No siempre va a la montonera, que en ocasiones se ceba en determinados delincuentes, ¡cuidado si es certera!³⁴⁶

Ese nuevo maestro remozado del que se hablaba no debería tener, entonces, mucho parecido con el Dimitas Arias que describía Carrasquilla; a diferencia de aquel se buscaba instalar una nueva imagen en la que su modelo y actitud marcaran *per se* tanto las condiciones de control como la imagen por imitar. A modo de ilustración, el aseo del maestro debía ser ejemplarizante para la sociedad entera, porque se trataba de construir un

347

modelo viviente y cotidiano del puritanismo higiénico . Su sola presencia debía ser tanto incitadora como controladora, es decir, que estos maestros debían reflejar en su figura el respeto, la vigilancia y, a la vez, una alianza encarnada, sin lugar a dudas con los principios sociales y religiosos transmitidos y vividos. Para entonces, el uso entre los maestros de los denominados sacos de colores negros o parecidos devenía con mayor fuerza en unos contextos sociales en los que muchos de los estudiantes acudían a las escuelas sin zapatos. Algunos autores dicen que "en Antioquia, todos los niños que concurrían a las escuelas rurales iban descalzos"³⁴⁸ . A este respecto, no se deben olvidar las típicas expresiones antioqueñas que hicieron carrera: "a pie limpio", "pobres pero honrados", "los pantalones pueden estar rotos, pero eso sí, limpios", las mismas que abrirían camino para ir forjando

³⁴⁶ CARRASQUILLA, Op. cit., p. 85.

³⁴⁷ LONDOÑO BLAIR, Op. cit., p. 86.

³⁴⁸ Ibid., p. 85.

un halo de limpieza como parte del ser antioqueño que se buscaba constituir y que se asumía orgullosamente como rasgo de identidad³⁴⁹.

³⁴⁹ Ibid., p. 68.

5.5 Tipologías de maestros.

*Febrero 22. Empeñé los vestidos y los libros
en la prendería de Vásquez (González, 1995).*

Y era en el contexto de la crisis en la que se desenvolvía la labor de los institutores a principios del siglo XX en Antioquia —crisis arrastrada desde el siglo XIX y persistente para los albores de la reforma instruccionalista de 1903— que la iglesia católica se arrogaba para sí la potestad de clasificar dos tipos mutuamente excluyentes de educacionistas (entiéndase maestros, institutores). Los legos —laicos— y aquellos de los institutos religiosos. Para la iglesia con sede en Roma, éstos últimos llevaban "inmensa ventaja sobre el gremio laical, por la razón obvia y potísima de que desempeñan sus funciones por

350

vocación y los otros por interés" . Es decir, quienes trabajaban por vocación eran los apóstoles sacrificados del evangelio, pertenecían generalmente a alguna congregación, y obraban en bien de la causa católica, y su interés estaba por encima de sí mismos en tanto buscaban ayudar a la salvación de los degenerados. Mientras que los educacionistas que lo hacían por un interés menos trascendental —entiéndase trabajo, desempleo, falta de oportunidades, etc.— no aparecían como los abanderados naturales de la iglesia sino de las intenciones gobiernistas. Así pues, quienes trabajaban en esta última situación lo hacían para la reforma y el cambio y, en contravía, quienes pertenecían a la iglesia estaban siendo constantemente "concientizados", para no plegarse a las borrascas modernizadoras. Al parecer, el bloque fuerte y "respetable" de los educacionistas de las instituciones religiosas tenían clara su misión, por encima de cualquier otra oferta mundana; mientras los laicos sufrían de la falta de "miramientos, de consideraciones y de deferencia" como las que merecía un gremio como el instruccionalista. Por eso se pretendía dejar sentado que la labor del maestro era

³⁵⁰ El Lábaro. N.º. 18, Op. cit., p. 276.

³⁵¹ Ibid.

[...] adaptar los conocimientos de las generaciones pasadas, conseguidos en siglos de gestación, a las generaciones presentes y venideras, perfeccionándolos en armonía con las leyes del progreso y con las necesidades de los pueblos, a fin de que la educación integral satisfaga no sólo a las exigencias materiales y físicas de la vida ordinaria del alumno, en todo orden de ocupaciones, sino a las aficiones del espíritu, a la expansión de los sentimientos y creencias, al desenvolvimiento de sus facultades conscientes, conforme con su destino en la tierra y su fin último que es el cielo³⁵².

El educacionista clerical, aquel cuya labor para lo terrenal y lo ultra terrenal ha quedado aquí descrita, era pues un ser extasiado en aquellos típicos salones poblados por doquier de simbolismos y discursos religiosos. Y como se consideraba que "las imágenes sagradas nos ayudan a acordarnos de Jesucristo y de los santos, a imitar su virtudes y a tenerles

³⁵³

devoción" en las aulas "un cuadro de María domina la clase, (y) un crucifijo extiende sus brazos redentores"³⁵⁴ porque, según se decía, la presencia del santo era la que hacía milagros. Y los milagros debían estar ocurriendo por toda Colombia porque hasta en zonas alejadas de Antioquia como los Llanos orientales "se hicieron colocar en todas las escuelas tres imágenes o retratos: uno, de Jesucristo Nuestro Señor crucificado, sabiduría increada, fuente y principio de toda verdad y ciencia; otro, a la derecha de su Vicario augusto en la tierra, Nuestro Santísimo Padre el Papa, y el otro, a la izquierda, del Jefe Supremo de la Nación, autoridad primera de ella en el orden temporal"³⁵⁵. Y como para completar este decorado instruccionalista en Antioquia, al iniciar las clases, cuando el día despuntaba en el Oriente, "un niño le trae unos claveles para el cuadro de María"³⁵⁶. La decoración que acompañaba en estas condiciones la labor instruccionalista de este tipo de institutores, era casi un ritual, los íconos y las prácticas religiosas conexas eran el centro y, lo demás, un complemento.

³⁵² HENAO, Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909, Op. cit., p. 114.

³⁵³ ASTETE, Op. cit., p. 62.

³⁵⁴ DE JUANES, Op. cit., p. 86.

³⁵⁵ Intendencia del Meta. Informe del Vicario Apostólico del Casanare, inspector de Instrucción Pública en las escuelas de ese territorio de la Intendencia del Meta, en el primer semestre del año. 1905. p. 77. Citado por TORRES CRUZ, Doris. Op. cit., p. 225.

³⁵⁶ DE JUANES, Ibid.

Así, atendiendo que se debía "orar en familia, en el colegio, en la escuela, en el templo, en los grupos; antes de iniciar toda acción"³⁵⁷, porque "es así, entonces, como se derramará sobre todo el mundo la vida del Espíritu y crecerá nuestra fe"³⁵⁸ y como para que no quedara duda de la práctica catequizadora prevista desde la misma decoración del salón y desarrollada³⁵⁹ por estos maestros, "la clase empieza con la recitación de las preces matinales" . Y de esta manera la oración para invocar a todas las posibles ayudas se hacía parte del entorno porque las incomodidades y la pobreza en las que se debía participar de la actividad escolar, eran siempre un aliciente para no dejar de orar. Además, el mismo Ministerio de Instrucción Pública Nacional invitaba a que se diera "principio a las tareas invocando el auxilio divino con las oraciones del Padrenuestro y Avemaría, o bien con un himno apropiado, seguidos de esta petición: Tono de la sabiduría, R: Ruega por nosotros. Al despedir a los niños se repetía el Avemaría, con una jaculatoria, dando gracias a Dios por los beneficios recibidos"³⁶⁰.

Y, aquí, en esta región antioqueña, la invocación para orar por las necesidades públicas y particulares era tenida bien en cuenta, ya que la recitación en coro "recen todas iguales" era la piedra angular de la enseñanza practicada. "Las niñas se levantan, ponen las manos en fervorosa actitud, menos Jesusa [...] Empiezan en coro la encantadora plegaria reproducida fielmente por Millet: el Ángel de Señor. Sin pecado concebida. Rece Jacinta, dice la maestra. He aquí la esclava [...] sin pecado concebida.a.a.a."³⁶¹. De paso, las mujeres eran llamadas a seguir practicando su esclavitud, parte de la cual estaba siendo ejemplarizada en la labor de la maestra, "¡Ah muchachos, pobres maestras!"³⁶². Ambos sufrían el círculo en

³⁵⁷ ASTETE, Op. cit., p. 51.

³⁵⁸ Ibid.

* Versículos tomados de la Sagrada Escritura y oraciones destinadas por la Iglesia católica para pedir socorro a Dios en las necesidades públicas o particulares.

³⁵⁹ DE JUANES, Op. cit., p. 87.

³⁶⁰ REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Instrucción Pública. Ley 39 de 1903. Decreto Reglamentario 491 de 1904. Decreto N°. 267 de 1912. Resolución N°. 134 de 1906, por la cual se aprueba el Decreto 87 de 1906, 11 de septiembre. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Tomo XX. N°. 12. Bogotá, diciembre de 1906. p. 762. Citado por TORRES CRUZ, Doris. Op. cit., p. 231.

³⁶¹ Ibid.

³⁶² Ibid., p. 88.

el que se encontraban: una como sacrificio filantrópico de vocación, misión y pasión, y los otros como sujetos en proceso de formación.

Entonces, en este orden de ideas, se consideraba que la verdadera educación sólo podía "alcanzarse en la forma de internado y bajo la inmediata dirección del apostolado regular"³⁶³. La defensa clerical no se medía en medias tintas. Los maestros idóneos eran los "curas de almas" también llamados sacerdotes, con la garantía de que su moral, estaba de antemano pre-inscrita. Es más, en 1920, y con el apoyo del entonces gobernador, y futuro presidente del país Pedro Nel Ospina, y del secretario de Instrucción Pública Pedro Pablo Betancourt, se establece el Internado de la Escuela Modelo³⁶⁴. Lo interesante de este caso es que allí se preparaban niñas precisamente mediante la modalidad de internado "para el magisterio y otros

oficios"³⁶⁵. Y como para que no quedaran dudas, "éstas jóvenes debían proceder de familias honradas y contar con buena reputación moral"³⁶⁶, obviamente cristiana.

³⁶³ PÉREZ F., Op. cit., p. 638.

** Como antecedente importante, no se debe olvidar que para la época de la Colonia, en Colombia no había maestros, sino que esta función instructorista estaba inmersa, con todas sus connotaciones, en la figura de los sacerdotes, también llamados "curas de almas" y "padres". Todavía más, fueron los sacerdotes católicos los que empezaron a dictar la clase de religión en las recién instituidas escuelas públicas de principios del siglo XX en Colombia Cf. TORRES CRUZ, D. Op. cit., p. 220.

³⁶⁴ Cf. ARANGO DE R., Gloria M. Op. cit., p. 111. Citando a QUINTERO R., Gloria. "Los modelos femeninos en Medellín, 1950-1975". Tesis de Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, 1999, p. 120.

³⁶⁵ Ibid.

³⁶⁶ Ibid. p. 111. Citando a GONZÁLEZ CALLE, Jorge y VELÁSQUEZ, María Isabel. "Iglesia y sociedad en Medellín. Asociacionismo y Acción Social Católica, 1900-1936", Tesis de pregrado en Historia, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, 1994, p. 166.

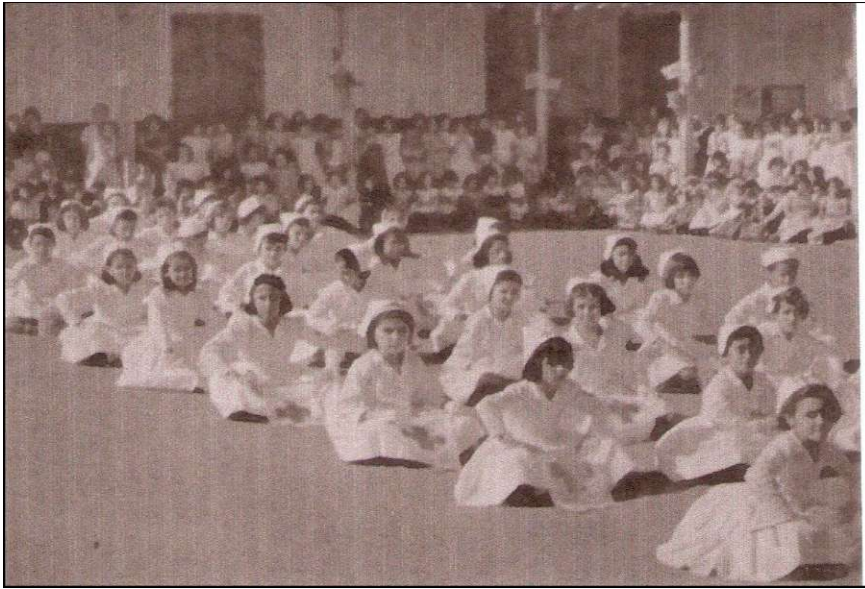


Imagen 7. Escuela Monseñor Francisco Cristóbal Toro, década de los 40.

Con este tipo de acciones, el control escolar sobre la moral que se pretendía perpetuar, quedaría asegurado y, de paso, se desvirtuaría la idónea capacidad de sujetos laicos para desempeñarse en el ramo instructorista. De esta manera, la reforma Uribe sufría una nueva embestida clerical desde el mismo seno de la Revista de Instrucción Pública, donde se venían publicando este tipo de discusiones. La iglesia no quería acciones educativas *en concordancia* con ella, quería dominar totalmente y sin espacios para concesiones. La salvación no estaba en venta y mucho menos se negociaba con la modernidad. Claro que esta presión tenía sentido ante la cobertura lograda por el togado interlocutor; la iglesia controlaba un alto porcentaje de instituciones y regiones antioqueñas. Monjas de diversas congregaciones y tónicas enseñaban en los colegios de Medellín y en otras veinticinco poblaciones antioqueñas. La comunidad francesa de La Presentación, a modo de ejemplo, trabajaba por lo menos en dieciséis de estos planteles, y la mitad del presupuesto oficial de 1914 para secundaria en Antioquia fue asignado a colegios religiosos, muchos de los cuales tenían internado y escuela gratuita para pobres³⁶⁷.

³⁶⁷ LONDOÑO y REYES, Op. cit.

Sobre todo, y claramente, desde la dirección de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia se hablaba a un tipo específico de Maestro, al Maestro católico como el requerido en las instituciones religiosas, pero también como el prototipo del docente oficial. Eso sí, enfatizando la gran trascendencia social de su papel, "toda vez que, a ellos se les confía la suerte venturosa o desgraciada, de los niños, que es la de la Patria y aún la de la

³⁶⁸

Iglesia" . En tal sentido, el futuro del país marchaba de la mano de la Iglesia católica, y verse abocados a perder el control de la religiosidad católica en estos contextos era visto como parte de una deficiencia de la Escuela, lo cual significaba que esta Escuela al mismo tiempo que operaba con sentido de formación ideológica de tipo religioso, avanzaba igualmente hacia una mejor suerte para la patria, una mejor suerte que podía ser así calificada si en el futuro el catolicismo hacía parte del sentimiento nacional forjado desde las propias escuelas oficiales. Y la estrecha relación Estado-Iglesia-Educación no podía ser más diáfana, ya que desde la misma perspectiva de la dirigencia instruccional antioqueña, la religiosidad de los maestros dejaba mucho que desear.

De allí que los lamentos no se hicieran esperar porque no todos estaban poseídos "de la importancia social de su ministerio, de lo noble que es abrir el alma a la ciencia, sacar al hombre de la ignorancia, inclinar su corazón a la virtud, enseñarle a dominar las pasiones y a establecer en el alma el señorío de Dios, que es, en resumen el elevado papel del Institutor"³⁶⁹. Y el trabajo de los maestros por el bien de la Patria y de la Iglesia católica, era relativamente fácil. Porque eso lo podían conseguir con sus alumnos "enseñando bien y con perseverancia, religión, moral y urbanidad, y en perfección a leer, hablar, escribir y la ciencia de los números, con buenos y corteses modales y con el buen ejemplo en las

³⁷⁰

prácticas cristianas"³⁷⁰; los alumnos recibirían de sus maestros en todas las situaciones de la vida escolar y aún en las acciones por fuera de los muros de las casas viejas de la Escuela toda esta carga que llenaría su alma de Dios.

³⁶⁸ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919, Op. cit., p. 10.

³⁶⁹ Ibid.

³⁷⁰ Ibid.

Pero no sólo desde la dirección de Instrucción Pública del Departamento se hablaba a un maestro clerical, también los Obispos tenían un foro en la Revista de Instrucción Pública para reforzar estas condiciones. Sin lugar a dudas, la determinación de la práctica realizada por los institutores obedeciendo a la Iglesia católica hacía parte natural del diario acontecer en Antioquia. Éstos eran vistos como "cooperadores", "es decir, de los que nos han de ayudar en la noble empresa de hacer el bien a las almas y a la sociedad"³⁷¹, dice Maximiliano, Obispo de Antioquia. Y estos cooperadores que trabajan con las almas "son los buenos Directores de Escuelas y Colegios, ya públicos, ya privados"³⁷². No en vano pontificaba el Prelado: "un maestro cristiano, piadoso, de buena conducta³⁷³ y competente para la enseñanza es un verdadero tesoro para la población que lo posea"³⁷³. Por su parte, pero en la misma dirección, reforzaba la Dirección de Instrucción Pública visualizando maestros que servían "a Dios y a la Patria en la más delicada de las misiones", y que trabajaban para la eternidad "porque su actuación no es de duración³⁷⁴ efímera, está llamada a dejar una huella perdurable en el organismo de las sociedades [...]" Y no era para menos tal consideración, porque se esperaba que el impacto de su vocacional labor impactara el sentimiento de Patria y las formas de sentirse y asumirse en relación con la divinidad. Labor política y religiosa a la vez, de ahí que sus prácticas con función terrenal y religiosa se vieran sometidas a tales niveles de celo y control por las fuerzas establecidas.

Era pues evidente que la Instrucción local y la labor del maestro no tenían fácil escapatoria frente a la tendencia religiosa catequizadora. En efecto, desde la misma caracterización de su oficio por parte de la oficialidad ya se consideraba que era un "sacerdocio o un

³⁷¹ MAXIMILIANO, Obispo de Antioquia. Instrucción que el Obispo de Antioquia dirigió a los directores y maestros de colegios y escuelas de su diócesis. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 50 (octubre de 1913); p. 32.

³⁷² Ibid.

³⁷³ Ibid.

³⁷⁴ DUQUE BETANCUR, Francisco N. Extractos de los informes de los Inspectores Provinciales. Op. cit., p. 364.

apostolado" ²⁷⁵, no un empleo más. A esto se le agregaba que el perfil esperado de los maestros para ser considerados como instruidos y con la esperanza de que llegaran a ser buenos instructores implicaba que fueran "virtuosos hasta la heroicidad y sin perder de vista el fin sobrenatural de la educación cristiana y de modo que la enseñanza esté toda como saturada de Religión"³⁷⁶. Allí se explicaba cómo el direccionamiento de la ciencia enseñada, los métodos utilizados, la decoración de los espacios, las palabras usadas por los instructores, los rezos, los valores impulsados, las aspiraciones terrenales y trascendentales y los actos comunitarios, entre otros aspectos, fueran tomando mayor fuerza en el interior de las instituciones escolares.

Lo que es más, el llamado a la directa categorización de los maestros como agentes que operarían como sacerdotes católicos, no paraba allí; porque también se enfatizaba en la necesidad de que la escuela tomara abiertamente partido. En esta escuela regeneradora de principios del siglo XX, se consideraba importante que la ciencia y la fe se compenetraran o estuvieran unidas como el cuerpo y el alma para que el desequilibrio en el hombre no se acentuara, "como suele suceder, con la edad, hasta llegar a hacer una inteligencia bien cultivada con un corazón corrompido, que es el monstruoso engendro de la Escuela

³⁷⁷ neutra" . En esta perspectiva, ciencia sin religión no era posible, porque "todas las verdades³⁷⁸ que Dios ha revelado se encuentran en la Sagrada Escritura y en la tradición de la Iglesia" . En tales condiciones, la escuela no podía ser pensada más que como una institución transmisora de la ciencia que ayudaba a entender a Dios y, a la vez, era catequizadora; una escuela en la que la sola preparación para el trabajo, si bien era vista como algo importante, no podía oficiar regeneradoramente con el poder asignado a la moralización católica. En el sustento de estas argumentaciones, se pregonaba que, por ejemplo, "la pedagogía religiosa necesita partir del *dogma concreto* (sic) y elevarse luego,

³⁷⁵ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919, Op. cit., p. 10.

³⁷⁶ Ibid.

³⁷⁷ Ibid.

³⁷⁸ ASTETE, Op. cit., p. 15.

si fuere necesario, a la generalidad del conocimiento religioso . Y que "lo contrario, pretenden, por ventura sin percatarse de cuán gravemente pecan contra sus propias convicciones pedagógicas, los modernos defensores de la enseñanza religiosa *no confesional* (sic)" . No era gratuito, entonces, que sin mayores tapujos se reconociera oficialmente que el personal de Maestros pertenecientes a las Comunidades religiosas pudiera ser calificado de excelente . Quedaba claro, al menos para ese momento histórico, que la práctica educativa por fuera de los delineamientos religiosos católicos no parecía tener ningún futuro asegurado, tanto por el tipo de imagen dañina y pernicioso que se le otorgaba como por el crecimiento arrasador de la tendencia oficial y clerical siempre presta a defender los terrenos escolares, como pródigos constituyentes de las subjetividades infantiles.

En particular, algunas de las directrices gubernamentales para los "Sres. Maestros" tenían el tono de las cartas de tareas del patrón para sus subalternos. Eran misivas continuas con indicaciones muy concretas sobre lo que se esperaba del institutor que laboraba en Antioquia. De entrada, la pregunta aleccionadora ponía a quienes las leían en una posición incómoda, ya que debían optar por una alternativa delicada: "si enseñáis solamente las cosas exteriores, si no ponéis todos vuestros cuidados en inspirar a vuestros discípulos el espíritu del cristianismo ¿no debéis de consideraros como falsos profetas del cristianismo?" . Así planteada la situación, el maestro estaba en la obligación de ser un profeta que guiaba a sus estudiantes, cual sacerdote que aún no había sido investido de sotana, pero sí de un aura monacal que de no cumplir lo condenaría a ser llamado falso porque no lograba la misión; una misión que al ser nombrado como educador debía cumplir, es decir, ser parte extensiva de la Iglesia católica. O, como lo explica Saldarriaga, las relaciones del poder en el interior del sistema educativo nacional estaban fincadas en la

³⁷⁹ RUIZ AMADO, Op. cit., p. 1116.

³⁸⁰ Ibid.

³⁸¹ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919, Op. cit., p. 10.

³⁸² "Señores maestros". En: "El obrero católico", citado en Educación Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 76 (septiembre de 1928); p. 604.

[...] aplicación de las tecnologías del poder moral (católico) a las instituciones del poder político (el Estado); las relaciones pedagógicas están organizadas en el sistema educativo oficial utilizando los métodos, objetivos y técnicas del pastorado religioso, aunque con saberes y finalidades civiles: la religión al servicio de la formación de hombres útiles, esto es, productores, consumidores y ciudadanos. Y en términos pedagógicos, el método para disciplinar las pasiones y formar hábitos es, de un lado, un minucioso sistema de premios y castigos y, de otro, como tecnología ética, un método de emulación y competencia individual que busca estimular "el deseo de obrar tan bien o mejor que nuestros compañeros, de imitar, igualar o exceder a otros"^{5^383}.

Tal parece que las diferencias entre un sacerdote —no institutor— y un maestro se acortaban en forma sustancial; la vestimenta, el escenario donde se oficiaba y el público al que se dirigían eran algunas de ellas, porque en el resto de sus funciones había marcadas coincidencias. Las escuelas eran aquí los brazos protectores de la Iglesia católica y los maestros no podían pensarse siquiera como ajenos a tal realidad, so pena de incurrir en falsedad misional. De esta manera, la escuela oficial era un centro de formación religiosa y los institutores, al operar como profetas —aquellos que profesan porque creen en algo— no tenían otro camino que el de su propia adaptación y la de los estudiantes. Contradictoriamente, a los maestros oficiales les estaba explícitamente prohibido "hacer propaganda política en la Cátedra a favor o en contra de determinadas opiniones políticas"³⁸⁴, pero no les estaba prohibido, sino que por el contrario se les exigía, ejercer la función catequizadora en una tendencia religiosa. Y si a esto se le agrega que era determinación oficial que³⁸⁵ la instrucción primaria costeadada con fondos públicos debía ser gratuita y no obligatoria³⁸⁵, tenemos pues que la Religión no era mostrada en relación con la política, pero era la Constitución Política la que ordenaba bajo qué criterio religioso se

³⁸³ SALDARRIAGA V., Op. cit., p. 120.

³⁸⁴ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Artículo N°. 51 de la Ordenanza N° 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51 (enero de 1914); p. 283.

³⁸⁵ Cf. Artículo 41 de la Constitución de la República. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 55 (1914); p. 309.

había de trabajar educativamente en el país. Lo anterior implicaba que el Estado pagaba la educación oficial religiosa católica, es decir, que se daba religión católica gratis por decisión política. En tal sentido, una posible desobediencia implicaba que no se cumplía tanto con las exigencias estatales de carácter general como con las particulares de las instituciones educativas, lo cual vendría a configurar la existencia de maestros en contravía de las intenciones estatales así como también de la pretensión formadora del aparato escolar dominante.

No era posible pensar, para entonces, una escuela sin religión y menos sin religión católica. Y mucho menos, pensar en la presencia de maestros oficiales sin tal convencimiento paradigmático. El cristianismo era presentado a los institutores, y a la comunidad en general, como la opción opuesta a todo aquello que sonara a vicio o maldad en los niños y, por ello, era la mejor alternativa. "Precaver y combatir las inclinaciones al mal, no es suficiente. Debéis procurar que los niños adquieran los hábitos opuestos a esas tendencias

³⁸⁶

viciosas" . El cristianismo es la orilla del bien y todo aquello que no se le parezca pertenece a la orilla del mal, no hay oportunidad para puntos intermedios o diferentes, o se es bueno y cristiano o se es vicioso y dañino. Claramente, la Escuela había sido ubicada de antemano en la orilla del bien . Y, en efecto, los institutores eran así los soldados del bien "en ejercicio de una vigilancia activa" y en declarada lucha a ultranza contra todo lo que sonara a maldad; "no causéis daño ni a la tierra ni al mar ni a los árboles, hasta que marquemos con el sello, la frente de los siervos de nuestro Dios" (Apocalipsis 7, 3) . En tales circunstancias, pensar siquiera en la posibilidad de un ejercicio escolar por parte de los institutores y separado de las tendencias sociales y los dominios católicos no solo era difícil por los lugares en los que podría llevarse a cabo sino por las persecuciones religiosas y oficiales de las que se llegaría a sufrir inevitablemente. El cerco ideológico de marcación

³⁸⁶ "Señores maestros". En: "El obrero católico", Op. cit.

* A este respecto no se debe olvidar que el propio Gobierno departamental legislaba en el sentido de que no se apoyara económicamente a aquellas instituciones educativas que enseñaran doctrinas contrarias a la religión católica. Lo contrario, entendido no como lo diferente sino como lo opuesto, lo antagónico: bien y mal, blanco y negro, cielo e infierno.

³⁸⁷ Ibid.

³⁸⁸ Citado por ASTETE, Op. cit., p. 6.

era bien fuerte y los institutores terminaban operando como vigilantes de los niños (vistos como siervos en formación), de si mismos y, por extensión, de los otros institutores³⁸⁹.

³⁸⁹ De acuerdo con Alberto Martínez Boom (2010) en este punto de las Tipologías de maestros "se señalan elementos específicos de la práctica escolar suficientes para construir un cuerpo del enseñante católico que ha estado ahí, en nuestra historia política, social y cultural del magisterio, en esas prácticas específicas hay novedad y el trabajo pasa por encima de ellas sin sacarles punta, como si el hecho de iniciar las clases todos los días con una oración no constituyera un hecho productor de subjetividad". En ese sentido, es importante anotar que si bien la tesis desarrolla una serie de análisis acerca de la constitución de la subjetividad del enseñante, no solo en este subcapítulo sino también a lo largo de todo el trabajo, por el momento se considera que lo propuesto por el profesor Martínez es tan importante que amerita un trabajo exclusivo para profundizar desde esa perspectiva en el tipo de maestro antioqueño de principios del siglo XX.

5.6 El gremio institutor o los soldados de la reconstrucción nacional.

Se murió (en marzo de 1936). Le vestimos con "la ropa de los exámenes", que retiré de la prendería de los Vásquez (González,1995).

La hora de la educación para ayudar a la gran empresa de reconstrucción nacional había llegado con el nuevo siglo y se había anunciado con los redobles de la reforma oficial. Y, en tal sentido, los maestros estaban siendo llamados con carácter de urgencia por la Dirección de Instrucción pública para ocupar un lugar a la vanguardia de este ejército salvador: "Sé que el gremio docente de este departamento conoce su deber en toda hora, y que en la actual es necesaria una campaña de noble idealismo, para que no se mueran las bellas ideas ni se apague el fuego sagrado de amor a Colombia"³⁹⁰.

De la mezcla de religiosidad y patriotismo la patria devenía sagrada y, como tal, los institutores del departamento fueron llamados a obrar de acuerdo con las siguientes normas: "favorecerán las obras de acción social católica", o sea, una escuela social, pero desde la perspectiva social católica; "fomentarán los trabajos agrícolas y harán parte de las juntas que con tal fin se constituyan en los distritos", porque no bastaba con educar, el maestro también debía hacer presencia como agente del Estado; "activarán de una manera especial la enseñanza de la historia nacional"³⁹¹, enseñanza activada, es decir, trabajada por medios en los que el estudiante lograra interesarse por vía de la actividad en lo que estaba siéndole enseñado y priorizada por encima de cualquier otra historia mundial; y, finalmente, "celebrarán solemnemente las fiestas de la patria"³⁹² las que se volvieron costumbre en las

³⁹⁰ CADAVID RESTREPO, Circular 72 de 1928, Op. cit., p. 289.

³⁹¹ Ibid.

³⁹² Ibid.

instituciones educativas colombianas y todavía son practicadas, incluso aún a principios del siglo XXI .

No obstante, los institutores podrían estar tranquilos con el futuro de los niños, porque el bien que les hicieran sería fundamento de las virtudes que hubieran de practicar durante la vida³⁹³. No

era pues, solamente, el institutor un agente llamado a instruir a los infantes en las necesidades laborales y sociales sino que su labor era todavía más compleja, doble y profunda; estaba llamado, además, a formar también su corazón, y de ahí una buena parte de la importancia de que se le reconociera como un profeta cristiano:

La instrucción no es el único fin que habéis de proponeros, sino formar el corazón de los niños y enseñarles la práctica de la virtud. Promover la gloria de Dios, la salvación de las almas, la dicha de las familias y el bien de la sociedad por medio de la formación cristiana y cívica de los niños: este es el resultado que han de alcanzar los educadores de la juventud. LA ÚNICA EDUCACIÓN (sic)³⁹⁴.

Y efectivamente, no había ofertas educativas oficiales diferentes a la propuesta como la "única educación", aquella que lograba unir la formación cristiana y la cívica bajo un mismo techo. Claro que para que no hubiera muchos espacios para la resistencia, el Gobierno hacía esfuerzos para hacer ver que esa única educación era precisamente la que las personas mayores estaban deseosas de tener para sus hijos. "Es verdaderamente consolador ver el entusiasmo que hay en los padres de familia por hacer que sus hijos reciban educación, se ve que están penetrados de que la única y positiva herencia que ellos pueden legar a sus hijos es una sana y buena educación, basada en la moral cristiana; muestra de ello es el gran cúmulo de niños que han acudido a matricularse en las Escuelas"³⁹⁵.

Los días patrios para celebrar las fechas de las batallas magnas contra el régimen monárquico español, los días de independencia, el "descubrimiento" de América.

³⁹³ "Señores maestros". En: "El obrero católico", Op. cit.

³⁹⁴ Ibid.

³⁹⁵ DUQUE BETANCUR, Francisco N, Extractos de los informes de los Inspectores Provinciales, Op. cit., p. 364.

La conjunción de lo religioso y lo patriótico quedaba pues establecida como componente fundamental de los nobles ideales por alcanzar. Dios y patria eran integrantes vitales del escenario en "reconstrucción". En este ambiente cargado de pasiones religiosas, las peregrinaciones, nótese el concepto*, devenían como la nueva metodología que en el fuerte contexto clerical encontrado recogían las aspiraciones de la Ley Uribe y se iban acomodando en las propuestas escolanovistas que discurrían por los ámbitos académicos nacionales hacia la década del 20; se hablaba pues de una opción más activa y por fuera de las aulas escolares. Y para que no quedara ninguna duda del cumplimiento sucesivo de lo instruido, la Dirección General de Educación Pública, por medio de Resolución especial, reglamentaría las peregrinaciones mensuales a los monumentos que recordaban las proezas de la Guerra Magna³⁹⁶.

Pero no era sólo esta tensión con la Ley Uribe la que debía capear la escuela antioqueña. Además, debía vérselas con otro proponente adicional aparecido en la escena del sistema instruccional local en la segunda década del siglo XX. Hablamos aquí de la Escuela Activa. En efecto, la escuela antioqueña de la vigésima centuria, marcada con la tradición educativa católica, seguía recibiendo "cuestionamientos que lograron debilitarla"³⁹⁷, cuestionamientos ubicados unos en las tensiones con la señalada Ley Uribe y otros, más recientes, ubicados hacia 1920, en la perspectiva de la Escuela Activa, que venía ganando adeptos desde 1914 en la capital de la República, pero también en algunos ilustrados de otras regiones del país. Estas nuevas críticas activas que entraban a participar del desarrollo de los procesos reformistas iniciados a principios de siglo se hicieron "a la pedagogía católica por tradicional y por no adecuarse a las nuevas necesidades de la

* Un peregrino, tal y como se presenta desde el contexto católico, es una persona que entiende la vida como un camino que hay que recorrer para llegar a una vida futura en unión con Dios después de la muerte. Así vista, la instrucción hace parte de ese largo peregrinar, del tránsito en el que se hará ver, mediante contenidos clericales, heroicos o patrióticos, que finalmente todos los caminos conducen a la fundamentación en Dios.

³⁹⁶ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular 72 de 1928, Op. cit., p. 289.

³⁹⁷ PALACIO MEJÍA y NIETO LÓPEZ, Op. cit., p.15.

*Los postulados de la pedagogía activa en el país circulan con mayor fuerza a partir de la fundación del Gimnasio Moderno en Bogotá en el año de 1914 por Agustín Nieto Caballero. Y aunque su intencionalidad inicial se remitía a la educación de las élites, algunos de sus planteamientos, sobre todo metodológicos, van a ser retomados posteriormente para el sector oficial.

educación y a los factores socioeconómicos que reclaman para el país diferentes, actualizados y liberadores principios educativos"³⁹⁸.

Con todo, hacia fines de la década del 20, la Escuela Activa, aquella que salía de las aulas a aprender, y que se generalizó en todo el país³⁹⁹, había empezado a entrar en acción en el contexto instruccional reformador como un elemento conexo, pero esta vez para venerar a los héroes, así establecidos, y para ayudar a la dinamización de las metodologías. De tal suerte que los institutores, ahora también llamados a ser activos, dinamizaban su accionar didáctico para hacer interesar a los estudiantes, sólo que los contenidos heroicos y religiosos poco cambiaban. No obstante, con los primeros impulsos activos en el departamento y las pujas del gobierno central en el campo instruccional empezaba a evidenciarse en Antioquia, como también en otras regiones, "una lucha por el dominio y control de la instrucción y la educación entre la Iglesia católica, funcionarios del Estado y representantes de las ciencias humanas, médicos, ingenieros y sicólogos"⁴⁰⁰.

En esta perspectiva, la escuela tenía para entonces una doble función. Primero, alentar el decaído patriotismo y, segundo, luchar contra los vicios y el mal, armada para ello de la doctrina cristiana y de las ofertas activas. Para la primera, se consideraba importante rendir "un tributo de reconocimiento a los próceres y padres de la patria"⁴⁰¹, alentándose así una historia heroica propicia para los intereses de algunos grupos y personajes en el poder o en lucha por él, y muy de la mano de la tendencia religiosa imperante para entonces. En cuanto a esta función, correspondía "a la escuela poner remedio a tan grave mal, creando en los educandos hábitos de caridad y de civismo; que los niños sean en los fríos hogares de hoy los promotores y enseñadores del culto a la nación, a la ciudad y a los héroes; que el alma franca y generosa de los que apenas comienzan la carrera infunda ánimo y calor a los viejos trabajados e indolentes"⁴⁰². El culto a los héroes debía propiciar calor de hogar, caridad y

³⁹⁸ *Ibid.*,

³⁹⁹ Cf. SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando. "Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946". Colciencias. Colección Clfo. Medellín: Editorial U. de A., 1997. p. 49.

⁴⁰⁰ QUICENO; SÁENZ y VAHOS, *Op. cit.*, p. 112.

⁴⁰¹ CADAVID RESTREPO, Circular 72 de 1928, *Op. cit.*, p. 288.

⁴⁰² *Ibid.*

civismo. Extraña forma de incitar a la población para que iluminara la luz del hogar. Posiblemente, el culto heroico podría ayudar a los estudiantes a pensar en las grandes gestas de algunos de sus predecesores en pos de una causa ciudadana, y esto ciertamente redundara en logros cívicos para ayudar a los demás, pero de allí al calor de hogar no quedaba clara la intencionalidad. También era posible que ese mismo culto heroico arraigado desde temprana edad, impulsara los sentimientos nacionalistas que parecían no tener "los viejos trabajados e indolentes" y, en esta medida, se podría hablar de una nueva generación, ésta sí con almas generosas, héroes para admirar y rendir tributo y con patria para forjar el sentimiento colectivo.

Por consiguiente, los medios para tal función consistían en "desarrollar en la escuela un programa intenso, constante y activo de historia nacional"⁴⁰³, unido a la creación de centros cívicos, a la colecta del centavo escolar patriótico y, en una palabra, que por diversos medios intuitivos se cultivara el amor a la patria, a su historia y a los héroes⁴⁰⁴. Las gestas heroicas debían permear toda la vida institucional porque hasta en "naciones de encumbrada cultura se venera cuanto se refiere a las gestas gloriosas: se tributan frecuentes homenajes a los que lucharon por la independencia e integridad nacionales, llámense Washington, Nelson o el soldado desconocido"⁴⁰⁵.

Todavía más, la construcción del sentimiento nacionalista era otro elemento que podía agregarse a lo anterior. En particular, la homogeneización de métodos y de textos escolares con los necesarios contenidos de corte heroico y patriótico, fue una de las primeras tareas que se percibieron en la reforma, dirigida en tal dirección. Sin embargo, como característica de continuidad, esta no era una preocupación originaria de la Ley Uribe porque ya en el referido Plan Zerda (1893) también se había avanzado previamente desde lo legal con algunos intentos por unificar nacionalmente estas prácticas, para lo cual se buscaba desde entonces mantener actualizados a los maestros sobre métodos de enseñanza y mejoras adaptables al sistema escolar. Muestra de ello es que el método pestalozziano, bandera

⁴⁰³ *Ib id.*

⁴⁰⁴ *Ibid.*

⁴⁰⁵ *Ibid.*

pedagógica del liberalismo radical, continuó como el método oficial del período Regenerador (Plan Zerda) y la Hegemonía Conservadora (Ley Uribe) hasta 1927⁴⁰⁶.

Aunque, al parecer, los logros en el terreno de lo metodológico no habían sido los mejores, porque en la perspectiva del autor de la Ley 39 se trataba de atacar "la más deplorable anarquía"⁴⁰⁷ que había reinado en este aspecto. Anarquía explicable en parte a la falta de prácticas ejecutoras de lo dispuesto legalmente, situación que se reflejaba en la advertencia que realizaba en 1910⁴⁰⁸, y luego repetidamente en 1914⁴⁰⁹, la Dirección de Instrucción Pública Antioqueña a todos los empleados del Ramo sobre la obligación de cumplir las leyes, decretos y reglamentos relacionados con la Instrucción Pública; porque, "la causa esencial de nuestra desorganización política estriba en la frecuencia con que han burlado, tanto los empleados de alto rango, como los de rango inferior, las disposiciones legales y reglamentarias, y esto exige pronta y eficaz corrección"⁴¹⁰. Anexos a esta advertencia, publicada en la Revista de Instrucción Pública, y una vez más, se incluyeron, entre otros, el Reglamento para las Escuelas Primarias, firmado por Liborio Zerda, Ministro de Instrucción Pública en 1893, acompañado a renglón seguido por la Ley 39 del 26 de octubre de 1903.

Ahora bien, siguiendo con Uribe, no sólo se trataba de unificar el método, sino de darles una dirección nacional a los contenidos para que la enseñanza pública contribuyera a dar una instrucción netamente nacional, que tuviera carácter propio y que armonizara con

⁴⁰⁶ Cf. SALDARRIAGA V., Op. cit., p. 75. Según Saldarriaga, en primer lugar, la pedagogía pestalozziana es insertada dentro de una tecnología de la organización escolar, uso del tiempo, procedimientos disciplinarios, selección y gradación de los conocimientos, higiene escolar, formación del maestro y administración y economía del establecimiento. En segundo lugar, esta misma inserción de la pedagogía pestalozziana hace parte de una estrategia político-religiosa interesada en oficializar el método de Pestalozzi "perfeccionado según la mente del Angélico Doctor" (filosofía neoescolástica). Acción mediante la cual la Regeneración, y luego la Hegemonía Conservadora, jugaron la carta de modernización del sistema escolar; pretenden "usar los avances metodológicos y tecnológicos de los saberes experimentales, pero reservándose la determinación de los fines morales católicos para el individuo, la Sociedad y el Estado" (2003, p. 76).

⁴⁰⁷ URIBE, Antonio José, Op. cit., p. IV-V.

⁴⁰⁸ LONDOÑO, Juan Bautista. Advertencia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 24 (febrero de 1910).

⁴⁰⁹ Situación motivada por el "gran número de escuelas creadas de Febrero de 1910 en adelante". Advertencia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 53 (junio de 1914).

⁴¹⁰ Ibid.

las necesidades del país⁴¹¹. El interés por reconstruir un sistema instruccional nacional que, eventualmente, fuera acatado y cumplido en todo el territorio nacional cruzaba por diversos flancos de las argumentaciones reformistas. En ese sentido, los maestros de las secciones superiores de las Escuelas tenían el deber de "cuidar de que los maestros que les estén subordinados observen unos mismos sistemas y métodos de enseñanza; que se dicte una misma lección para todos los alumnos de la sección en cada materia, pero ensanchando el círculo de explicaciones de un modo conveniente a los niños más adelantados, sin dar lugar a que se hagan subdivisiones seccionales"⁴¹². Se hablaba, entonces, de una reforma que ayudara en todo lo planteado anteriormente, y también contribuyera como resultante general de todo esto a la gesta nacionalista. La tarea para el incipiente gremio de institutores y para las nuevas generaciones de colombianos y de la provincia antioqueña, en particular, lucía colosal. Así pues, el progreso y la civilización parecían otearse ya en el horizonte nacional en la lente del telescopio reformista; y la degeneración atávica no pasaría a ser más que una anécdota infortunada de la historia colombiana.

Quedaba así postulado, en primer lugar, que el culto y la veneración a los héroes era uno de los estandartes de la propuesta educativa de patriotización presente tanto en los inicios de la Reforma de 1903 como en momentos en que las metodologías de la Escuela Activa empezaban ya a tener algún eco en Antioquia hacia la década del 20. En segundo lugar, que no se debía desperdiciar oportunidad de hacerlo —intensa y constantemente— y que, en tal dirección, la metodología activa era clave para revivir el impulso reformista; se trataba de poner la nueva opción activa en la que los estudiantes no solamente escuchaban y cantaban en coro, sino que participaban en actividades por fuera de la salón de clases y, en ocasiones, también por fuera de los muros de la escuela para llegar a adorar a sus héroes. En este contexto, los llamados a hacer que la Escuela trabajara sobre actividades prácticas no se hacían esperar. La llamada Historia Patria, pilar de las actividades escolares para entonces,

⁴¹¹ URIBE, Antonio José, *Op. cit.*, p. IV-V.

⁴¹² JIMÉNEZ, Nepomuceno, Resolución N.º. 10 de 1912, *Op. cit.*, p. 339.

* Según Palacio y Nieto (1994) algunos de quienes presentaron más firmemente en Antioquia los postulados de la Escuela Activa impulsada desde el centro del país por Agustín Nieto Caballero, fueron Pedro Pablo Betancourt Villegas, María Teresa Rojas Tejada y Miguel Roberto Téllez Fandiño.

era así parte fundamental de esas respuestas llevando a los niños a que adoraran gustosamente a sus héroes. A este respecto, en 1918, el departamento, mediante Ordenanza, disponía la colecta del "Centavo Patriótico". Dicho evento consistía en que aprovechando la celebración de las fiestas patrias del "20 de Julio, 7 de Agosto, el Centenario de la Independencia de Guayaquil, figuró siempre como número principal el Centavo Patriótico". "En las Escuelas de Medellín me tocó ver personalmente a todos los niños y niñas llevar gustosos su óbolo para la estatua del Padre de la Patria"⁴¹³, dice con emoción, Antonio Hoyos, Director de Instrucción Pública. Incluso, no tenía discusión el papel de la Escuela en la exaltación de los héroes de la Patria como elemento fuerte a la hora de trabajar en la implementación de sentimientos nacionalistas en los niños; los días clásicos de la patria se celebraban con "exámenes de Historia Patria, recitación de composiciones patrióticas, colecta del centavo para la estatua de Bolívar, coros patrióticos, colocación en las Escuelas del retrato del Libertador."⁴¹⁴ Retratos que irían acompañados de figuras religiosas católicas. Dios y Patria es el lema deducible que resumen estas iconografías que se apoderaron, reiterativamente, de las aulas escolares.

Aquí, el fin aparecía mejorado por la técnica activa. Una técnica activa que empezaba a impactar la propia ciudad capital con sus acciones. Tanto así que el 7 de agosto de 1923 era inaugurada en uno de los parques centrales de Medellín, la estatua de Simón Bolívar "para la cual habían contribuido durante muchos años los niños de las escuelas con su óbolo, que era un centavo diario. Era la mesada que les daban en la casa para el *algo* y que ellos, en lugar de gastárselo en *velitas* lo daban para la estatua. Se llamaba el *centavo patriótico*"⁴¹⁵. La pobreza, así fuera mayúscula, no debía ser argumento para no adorar los héroes. La máquina "concientizadora" funcionaba ahora en pro de los intereses sociales y del reconocimiento a los héroes históricamente entronizados.

⁴¹³ HOYOS, Op. cit., p. 15.

⁴¹⁴ Ibid., p. LVI.

⁴¹⁵ CADAVID MISAS, Op. cit., p. 245.

5.7 Del Liceo Pedagógico a la Excursión Peregrinadora.

Fui a la Dirección de Educación: el cura me ha acusado de irreligioso (González, 1995).

5.7.1 Los Liceos Pedagógicos. En el marco de la reforma se establecieron paulatinamente instituciones que buscaban mantener a los institutores antioqueños informados y capacitados sobre las intenciones gubernamentales. En efecto, la Ordenanza Departamental número 25 de 1911 ordenaba la creación de los Liceos Pedagógicos y las Escuelas de Vacaciones, las mismas que, a juicio de la Secretaría de Instrucción Pública, habían sido "las dos reformas más útiles y convenientes [...] en el régimen escolar"⁴¹⁶ porque obligaban en cierta forma a los institutores a repensar sus prácticas y las razones de su quehacer. Según se consideraba en la región, sus resultados prácticos habían sido tan sorprendentes que no era exagerado asegurar que si se persistía en mantenerlas, "en poco tiempo tendremos una transformación completa de la Instrucción Pública" ⁴¹⁷. En ese sentido, la dirigencia instruccional confiaba tanto en la efectividad de estos mecanismos de actualización docente, que era ella misma la que aprobaba los Reglamentos que expedía cada Liceo con el fin de lograr uniformidad en sus acciones, esto último tanto para responder a las intenciones homogeneizadoras del sistema instruccional nacional como a las peticiones de los Inspectores locales.

Estos Liceos Pedagógicos, tal y como seguían funcionando en 1914, eran reuniones semanales en las que participaban los maestros de un municipio o de una zona del departamento, para conversar entre ellos sobre los temas de Instrucción en el marco de la reforma o para recibir conferencias de otros educadores. Concretamente, los Liceos

⁴¹⁶ JIMÉNEZ, Nepomuceno. Liceos Pedagógicos y Escuelas de Vacaciones, Op. cit.

⁴¹⁷ Ibid.

Pedagógicos fueron espacios de discusión sobre las condiciones en las que se encontraba la Instrucción presionada por el intento de reforma .

No obstante, un visible problema de exclusión de género se venía presentando en estas actividades: las maestras, a pesar de ser mayoría en el gremio, con casi el 75%, habían sido excluidas de los Liceos Pedagógicos. Para la Dirección de Instrucción Pública esta degeneración había ocurrido debido a que la misma Ordenanza 11 de 1914, en su Artículo 24, las había excluido "sin que se comprendiera por qué ellas no podían colaborar en esos

418

centros en la obra de la educación" . Parte del problema estaba en que mediante Ordenanza Departamental se había determinado que los Liceos pedagógicos se establecerían en las cabeceras de las Inspecciones Provinciales, pero a ellos sólo debían concurrir "todos los Maestros varones de los establecimientos oficiales de la cabecera de la Provincia, con excepción de los que pertenezcan a comunidades religiosas"⁴¹⁹. Excepción, ésta última, que se entendía en tanto, esos maestros eran formados clericalmente y esta misma preparación la consideraban suficiente para ser extendida al ejercicio magisterial.

Pero la situación exclusiva tenía todavía raíces más profundas; la maternidad y el matrimonio eran considerados dos "problemas" críticos para aquellas que pretendían trabajar en el magisterio. Sobre el primer elemento, el convencimiento regional del gremio masculino era tal que en 1898 un educador antioqueño llegó a pedir al Ministerio de Instrucción Pública que se decretara la incompatibilidad del ejercicio del magisterio con el estado de maternidad, argumentando que los deberes de la maternidad indisponían

* Es importante anotar que, por estos mismos días, en el cotarro intelectual instrucionista ya se empezaban a plantear las novedades ofrecidas por el Gimnasio Moderno en Bogotá con la influencia escolanovista, y fueron los Liceos Pedagógicos precisamente algunos de los foros donde este tipo de discusiones empezaron a ser ventiladas en esta región del país. Situación que al tiempo enmarcaba el encuentro de los intentos reformistas de la Ley Uribe y las nuevas ofertas Decrolyanas con las particulares condiciones del sistema instrucionista en Antioquia.

418 BETANCOURT V, Pedro. Informe que el Director General de Instrucción Pública presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea departamental en sus sesiones ordinarias de 1914, Op. cit., p. IX.

⁴¹⁹ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Artículo N°. 24 de la Ordenanza N°. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51(enero de 1914); p. 283.

"necesariamente" a la maestra para la enseñanza⁴²⁰. Claro que, de acuerdo con las argumentaciones presentadas, no sólo los deberes eran el problema, sino también la puesta en evidencia ante los niños de que la maestra era un ser humano procreador: "[...] prescindiendo de las condiciones especiales en que se halla la madre antes del alumbramiento, condiciones que son otro tanto inconvenientes para el perfecto desempeño del magisterio, cuando no ocasión de escándalo o por lo menos fuente de perniciosa curiosidad para los educandos [...]"⁴²¹

En cuanto al matrimonio como problema femenino para ejercer el magisterio, se decía que si se hacía efectiva la prohibición de nombrar mujeres para el cargo de educadoras, se evitaría que éstas fueran el objeto de preferencia "de tantos vagos aficionados a contraer matrimonio con mujer que gane sueldo". Lo que se aconsejaba, implícitamente, para las mujeres era que esperaran por el afortunado que las quisiera desposar porque "al parecer, la única forma de que una mujer pudiera contraer matrimonio con un hombre digno y responsable era evitando que ésta trabajara, ya que así el hombre interesado en desposarse no se fijaría en los bienes de su cónyuge"⁴²². Así pues, lo mejor para las mujeres maestras sería la ideal condición de soltería para que toda su vida fuera dedicada al ejercicio magisterial sin ningún tipo de inconvenientes como los presentados.

En efecto, previendo tal situación y buscando soluciones, obsérvese cómo en el siguiente Contrato de Maestras⁴²³, solamente un numeral, el número 13, habla de las funciones como Institutoras, mientras que los trece restantes numerales están dirigidos directamente al rol femenino exigido para quienes aspiraran a ostentar el título de Institutoras en Antioquia hacia 1923.

⁴²⁰ SEDUCA, PALACIO DE LA CULTURA RAFAEL URIBE URIBE Y COMPENALCO (Ed.). Aspectos históricos de la educación en Antioquia. El fomento de la instrucción pública en el contexto de una sociedad católica y disciplinaria. Medellín, 1997. p. 28.

⁴²¹ Ibid.

⁴²² Ibid.

⁴²³ Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903. Material seleccionado por E. DÍAZ, investigador del CEID ADIDA, Antioquia. En: Lexis, N°. 28 (octubre de 2003).

CONTRATO DE MAESTRAS EN 1923

Í*V* u n »»«« «rtori.» [...]. m«O»tra y „l CooMttjo rio Educación
 riol* J...J. „mr«l cual la soñortta [...] acuerda lmpacto «,
 ó on«ef Educac. «*» «cuorcla n«gnr a la »oftorita [...] la cantidad do (-76)

Lo aoftorila [...], ncuurcla;

1. No edwirsej. Esto contrato qti«U. «utomáUcamont«o.»Lado y aln of_octo al la maustra so <ro»a.
2. No andarán componia de hombros.
3. Estár en su casa anifor la «OO do la tardo y La» BroO da la mañana, a manos
4. **No pasearse por liolsdmij» dol iwnuo do la ciudad**
 - a. No tandra « la ciudad bajo r.lnoün concepto sin p.rml.o del Prosidonto riel Consejo do Delop- <o».
- G. No fumar ci,arrrillos «.ta oomr«n <[il.d«rá automAticamento anulado v ... -.)»cio micoiiiiMM u la maestra Inmundo.
- /- No C«„rrait, »«» ni Wl»ky. fe»o contrato quedara autoniAtlcamento y'wUuy Y *»» " " " « " " « " a a la maestra bebiendo cervoxa, vino
8. No via,a, on cocbe o automóvil ,:on ningún hombro excepto su hermano
9. **No vestir topas do crotor« hrillanítü.**
10. No tonirvo o j>o3o.
11. **Ua«r al monos cio» onagua»,**
 12. Zl Z Z u TM " " " qtiG CIIJOCIO, l * má n <lo aince «"»timbro» por meln» de
13. Mantener limpia el aula:
 - a. Barrer ol **suulo** al monos una **vira**: al día.
 - b. Krc«r el »..alo del aula al mano» una voa por semana con «„ua cali-
 - c. Limpiar la plzurra al nmoi una voz al <iuu
 - el. Encender ol fuego a los 7:00 de modo <juo la habitación **Resto caliente** a las 8:00 cuando llouuon lo» nino».
14. No usar polvo» iaclalj». „o nmquillarso ni pintar«« los labio».

Imagen 8. Contrato de maestras en 1923.

En tales circunstancias no eran de extrañarse tanto los altercados entre las maestras, situaciones de continua ocurrencia frente a las estudiantes, según explicaba la Dirección de Instrucción Pública. Claro que esta anomalía era vista como parte de la defectuosa educación recibida en las Escuelas Normales, pero igualmente se esperaba que fuera también allí donde pudiera solucionarse. Lo crítico era que las Escuelas Normales trabajaban por arreglar el problema pedagógico a futuro, pero el mejoramiento del profesorado era visto como una necesidad inaplazable⁴²⁴. Estas maestras ya existentes, las conflictivas, las mal preparadas, debían prepararse en los Liceos Pedagógicos de las cabeceras municipales bajo la inmediata dirección del Inspector Provincial y cuando las relaciones con los maestros hombres les permitían su asistencia a estos eventos. Dirección y supervisión del gobierno departamental que se materializaba en que eran los Inspectores Provinciales quienes fijaban aquellos temas prácticos para los Liceos Pedagógicos y los

⁴²⁴ JIMÉNEZ, N. Informe del Director General de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia, Op. cit., p. 6.

maestros debían responder por escrito mensualmente las respuestas a las cuestiones planteadas⁴²⁵ y las mejores o más importantes respuestas, a juicio de la Dirección General de Instrucción Pública, eran publicadas en el periódico del ramo.

Ahora bien, regresando al primer cuarto del siglo XX, lo que parecía cierto era que sin las maestras en los Liceos Pedagógicos, instituciones donde se discutía la situación del sistema instruccional, éstos perdían "casi totalmente su importancia pues la idea que inspiraba esos centros era el adelanto de todos los Maestros en la ciencia y en el arte de la educación"⁴²⁶. Y esto sucedía a pesar de que los maestros formaban tan sólo la cuarta parte del personal docente. Pero lo peor estaba en que la exclusión femenina se había producido, como ya se ha dicho, por una normativa oficial. De allí que, ante esta paradójica realidad, la Dirección de Instrucción Pública se preguntara:

¿Será que sólo los hombres tienen derecho a estudiar?

¿Será que las maestras son indignas de formar parte de una sociedad de estudios pedagógicos, o que los Maestros son indignos de que las Maestras les hagan participantes de sus conocimientos?

¿Será que, tal vez, esa institución se ha considerado sospechosa, como todo lo que huele a progreso pedagógico, y se le quiso dar un golpe de muerte disimulado?⁴²⁷

Finalmente, como solución a esta situación discriminadora y para evitar la "ruina completa de los Liceos Pedagógicos"⁴²⁸, y de acuerdo con los Inspectores, la Dirección de Instrucción Pública dispuso que se llamara nuevamente a las Maestras. Y, en abierto contraste con lo sucedido, algunos sectores recomendaron en 1918 que debían tomarse en cuenta a las mujeres para dirigir los Liceos Pedagógicos debido a que los maestros

⁴²⁵ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Artículo N°. 25 de la Ordenanza N°. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51 (enero de 1914); p. 283.

⁴²⁶ BETANCOURT VILLEGAS, Pedro Pablo. Informe que el Director General de Instrucción Pública, presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea departamental en sus sesiones ordinarias de 1914. Op. cit., p. IX.

⁴²⁷ Ibid., p. X.

⁴²⁸ Ibid.

[.] como se juzgan superiores a las maestras, únicamente por el hecho de ser hombres, aunque en nosotros es un hecho que éstas les llevan ventaja, la generalidad de aquellos son incapaces de usar la cultura y la cortesía a que están obligados; [.] Fuimos partidarios decididos de que los Liceos estuvieran formados por maestros y maestras, porque partíamos del supuesto de la cultura, de la fineza de maneras, de la educación de los encargados de educar a la niñez. Una observación minuciosa nos ha llevado a pensar, que lo mejor que se podría hacer para que no se perdiera por completo la institución, sería tomar un pequeño núcleo de maestras inteligentes y estudiosas, y formar con ellas los liceos⁴²⁹.

Mientras tanto, y solucionada esta problemática de exclusión de género, una de las inquietudes gubernamentales sobre los maestros seguía residiendo en el hecho de que se pensaba que en su labor respondían a un "empirismo desastroso". Y la esperanza de cambiar esta situación estaba puesta en los Liceos Pedagógicos, enaltecidos hasta el punto de ser vistos como instituciones científicas "que en buena hora se establecieron en nuestro Departamento"⁴³⁰, y a los que se les adjudicaba el hecho de que estaban "acabando con el rutinarismo (sic), sistema que no se pudo desterrar ni aún en regímenes florecientes de días pasados en que se estilaban métodos fechados muy recientemente"⁴³¹. No obstante lo reciente de la práctica, el optimismo llevaba a plantear que con la reciente implementación de las discusiones en los Liceos Pedagógicos "más de un setenta por ciento de nuestros institutores suministran hoy a sus discípulos una educación integral, encaminada a desarrollar todas sus facultades físicas, intelectuales y morales; usan sistemas disciplinarios verdaderamente pedagógicos dando a la educación la flexibilidad y blandura que son
432
compatibles con las especiales condiciones de nuestro carácter"⁴³². Con esta finalidad, los Liceos Pedagógicos seguían funcionando con cierta regularidad en casi todos los municipios del departamento, y eran vistos como eventos importantes que también estaban

⁴²⁹ SEDUCA; PALACIO DE LA CULTURA RAFAEL URIBE URIBE, Y COMFENALCO (Ed.), Op. cit., p. 28-29.

⁴³⁰ RESTREPO, Emilio, Op. cit., p. 18.

⁴³¹ Ibid.

⁴³² Ibid.

ayudando a la reforma al tiempo que se superaba la rutina y el empirismo . Esto con el propósito de que quienes tuvieran experiencias importantes, en el sentido de lo que la reforma instruccional pretendía, pudieran compartir con sus compañeros de ejercicio docente.

Como Ud. lo verá, Sr. Gobernador, por los informes de los Sres. Inspectores en casi todas las poblaciones del Departamento los maestros urbanos y rurales se han congregado una vez por mes a presenciar clases modelos, dictar conferencias sobre puntos pedagógicos, cambiar ideas sobre metodología, organización de las Escuelas, Pensum, etc.⁴³⁴

Como era previsible, la Dirección de Instrucción Pública encontraba en este tipo de actividades la posibilidad concreta de lograr que los maestros unificaran sus prácticas en torno a la senda instruccional pensada con la ley 39 de 1903. Y así ocurría, tomando como insumo, tanto los problemas locativos como los haberes tradicionales de la práctica instruccional en la región. Para el caso, el Liceo Pedagógico realizado en la ciudad Medellín fue tomado como ejemplo, porque "celebró una bella sesión extraordinaria en el mes de Octubre para conmemorar la Fiesta de la Raza. A ella asistió el R.P. español Desantiago, apóstol de la instrucción Pública en Urabá, quien pronunció una vibrante alocución alusiva a la fecha. Varios maestros y maestras leyeron composiciones de mérito en prosa y verso"⁴³⁵. Nótese como es resaltada por la Dirección de Instrucción Pública la presencia de la Iglesia católica, haciendo énfasis en la importancia de los procesos catequizadores instaurados a partir de la llamada Conquista y Colonia, remarcadas con ánimo inspirador de patria en los libros de texto con los que eran formados los niños antioqueños. De otro lado, la presencia ahora nuevamente permitida de las mujeres en estos encuentros era discretamente visibilizada con la anotación respecto a su participación con "composiciones de mérito en prosa y verso".

⁴³³ HOYOS, Op. cit., p. 7.

⁴³⁴ Ibid., p. 11.

⁴³⁵ Ibid.

Por cierto, en forma continua y en diversos informes se recalca la llegada a la Dirección de Educación Pública de las actas que confirmaban la realización de los Liceos Pedagógicos en las cabeceras municipales, tales como "los municipios de la Provincia escolar de Santa Rosa y algunos del Centro", "Carolina, Gómez Plata y Sonsón"⁴³⁶. De dichas actas, se interpretaba por la dirigencia antioqueña el entusiasmo que existía entre sus miembros por dar a sus liceos el carácter ameno, "a la vez que científico y serio que requieren". "Trabajaron con verdadera decisión y los resultados fueron muy buenos para los maestros que los formaron y para las escuelas que regentan"⁴³⁷.

En esencia, el impulso a la realización de los Liceos Pedagógicos más allá del primer cuarto de siglo, obedecía a la necesidad de poner en discusión tanto los presupuestos reformistas de 1903, como también posteriormente los ideales escolanovistas entre los institutores. De ahí que la realización de los Liceos se convirtiera en una especie de validación entre el cuerpo docente de las diversas ideas transformadoras impulsadas por la dirección departamental. En estas circunstancias, el empuje y los ideales transformadores encontraron alguna fuerza inicial relativa; relativa en tanto se discutían entre los maestros; otra situación era la aplicación que podía llevarse a cabo de ese cúmulo de ideas a la cotidianidad de las maltrechas escuelas antioqueñas.

⁴³⁶ Informes de los Directores de Educación Pública en 1928. En: Educación Pública Antioqueña. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. N°. 71-72 (mayo 1 de 1928); p. 420.

⁴³⁷ Ibid.

5.7.2 Las Escuelas de Vacaciones. De otra parte, pero con similares intenciones, la "Escuela de Vacaciones" era el foro por medio del cual se apelaba mediante una campaña de "noble idealismo" a motivar a los maestros en pos de "las bellas ideas" que ayudaran a
438
mantener ardiendo el fuego sagrado de amor a Colombia . Nobleza, idealismo, bellas ideas y amor patrio, eran elementos que se conjugaban como valores para configurar un ambiente de transformación en el que era imperativo que el cuerpo docente participara como equipo fundamental para impactar la estructura educativa en la que se desempeñaba. La "Escuela de Vacaciones" se convirtió en uno de esos momentos importantes de capacitación y mecanismo de primera mano para la puesta en común con los maestros del departamento de los proyectos liderados por la Dirección de Educación Pública. La asistencia, amablemente presionada, era premiada con expresiones preliminares de recibimiento de abierto corte clerical: "nos dirigimos a vosotros llenos de fe y de firmes esperanzas" [.] y "convencidos de que la redención de Colombia estriba cardinalmente en la obra silenciosa y abnegada de los buenos institutores"⁴³⁹. Todavía la realidad lastimera de 1905 sobre las condiciones de trabajo de los maestros seguía presente; pero la abnegación, bien entendida, era así vista como un sacrificio por motivos religiosos o altruistas.

La mezcla del discurso clerical en la capacitación de los maestros se presentaba como la continuidad de la persistencia de los principios religiosos, y no sólo como expresión de los contenidos, sino también como una línea conductora que articulaba las nuevas propuestas de cambio educativo para lo que el país requería. La iglesia era así parte del *ancien regime*, pero era, además, una instancia que discursivamente resurgía como parte de las nuevas instalaciones ofrecidas. En esa medida, la capacitación para forjar en el cuerpo docente nuevas ideas que salvaran al país eran vistas como verdaderas "cruzadas apostólicas" emprendidas por la Dirección de Educación Pública⁴⁴⁰.

⁴³⁸ Mensaje patriótico a los maestros I. Oficina de Educación Pública. En: Educación Pública Antioqueña. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. N°. 69, serie V (1928); p. 295.

⁴³⁹ Ibid.

⁴⁴⁰ Por medio de la Ley 56 de 1927 mediante la cual se reorganizó el Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública éste pasó a llamarse como Ministerio de Educación Nacional. Posteriormente, a partir de 1928 el

Por esta y otras razones, en enero de 1928 las capacitaciones para los maestros del departamento incluían ya en forma rutinaria, la asistencia a las Escuelas de Vacaciones como estrategia transformadora. Explícitamente, estas actividades eran organizadas "con el fin de orientar la enseñanza por rumbos nuevos"⁴⁴¹, preocupación que se convertía en uno de los elementos centrales, porque se intentaba darle nueva dirección al sistema instruccionalista, y lo viejo parecía estar condenado a desaparecer en esta decidida empresa renovadora. El evento vacacional en mención constaba de una serie de conferencias que eran ofrecidas a "cerca de mil institutores" hacia fines de la década del 20. Para el sacerdote José Sierra, uno de los conferencistas de este periodo, la disciplina tiene como principio la autoridad y "el que la tiene representa a Dios"⁴⁴². En otras palabras, el maestro que lograra estar investido de autoridad era un representante de Dios en la escuela y, como tal, debía entrar en un acercamiento tal con sus alumnos que le permitiera operar como psicólogo. Y va más allá el clérigo señalado: "el problema de la disciplina es de ciencia, porque el maestro que prepara sus lecciones domina al alumno sin necesidad de castigo"⁴⁴³. No interesaba, tal vez en primera instancia, qué era lo llevado, sino cómo era llevado, de modo que llegare a incitar en el alumno su interés y los deseos de conocer; el método aquí era fundamental y los contenidos ganaban fuerza propositiva y podían llegar a aparecer como interesantes.

De otro lado, el maestro era la autoridad y, en ese orden de ideas, representaba a Dios, lo que significaba que lo que el maestro considerara que deberían aprender sus alumnos era parte de lo que la divinidad habría establecido, y de esta manera el temor a la autoridad funcionaría para que la disciplina fuera acatada, más por la presunción de su relación con lo trascendente que por el convencimiento en el campo de la necesidad escolar y de las vidas de los estudiantes por iluminar. Pero mucha atención, no se trataba de temor sino de una

órgano oficial de la Secretaría del ramo en Antioquia será la Revista de "Educación Pública Antioqueña", en reemplazo de la Revista de "Instrucción Pública Antioqueña".

⁴⁴¹ VANEGAS, Eleazar. Reseña de los trabajos de la Escuela de Vacaciones. "Educación Pública Antioqueña". Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. 1928, Revista 69, serie V, pp. 305.

⁴⁴² Ibid.

⁴⁴³ Ibid.

autoridad que condujera a la disciplina aceptada reflexivamente en la fe, ya que "el temor sólo forma esclavos, sin independencia y sin personalidad"⁴⁴⁴. Lo que significaba que la disciplina lograda con la autoridad no tenía por qué formar sujetos esclavizados a ningunas ataduras ideológicas y serían capaces de ser independientes y forjar su propia personalidad. He ahí el ideal. Seres humanos atados a una ideología que les decía, sin lugar a discusión, que eran libres. "El verdadero sistema de educación completa lo debe la Escuela al Cristianismo, al Evangelio y los mejores métodos de enseñanza, a los hijos preclaros de la Cruz"⁴⁴⁵. Y así tenía que vivirse y entenderse todo porque al Cristianismo se le confería el principio fundamental de la Pedagogía: aquel en el que el hombre se perfeccionaba libremente⁴⁴⁶. En efecto, se argumentaba que no había sistemas de educación integrales completos, sino que se habían descubierto sistemas de enseñanza, métodos, procedimientos, leyes o principios verdaderos propicios al desarrollo humano y conformes a la naturaleza del hombre⁴⁴⁷.

El *status* dado por el gobierno de la región a la instrucción y, consiguientemente, a la capacitación de los institutores, era importante. Tal vez, por ello, entre los conferencistas en la Escuela de Vacaciones hubo políticos antioqueños de talla presidencial. Un caso para resaltar es el de Carlos E. Restrepo, quien centrado en su condición de estadista y conocedor de los procesos de formación ciudadana, dirigió su charla desde la perspectiva de la educación cívica. Para tal fin, recomendaba "a los maestros la fundación de instituciones benéficas como (los) *Boy Scouts*... que pueden redimir a Colombia [...]"⁴⁴⁸. Sin embargo, los llamados de algunos docentes provincianos incluían un no a la disciplina de los cuarteles; aunque de otro lado, apoyando a Restrepo desde las altas esferas intelectuales escolanovistas nacionales (Rafael Bernal Jiménez, entre ellos), había también una fuerte tendencia a incluir prácticas marciales en los procesos de enseñanza de los

⁴⁴⁴ VANEGAS, Eleazar. Reseña de los trabajos de la Escuela de vacaciones. En: Educación Pública Antioqueña. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. N.º. 69, serie V (1928); p. 305.

⁴⁴⁵ HENAO, Enero. Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909, Op. cit., p. 114.

⁴⁴⁶ Ibid.

⁴⁴⁷ Ibid.

⁴⁴⁸ VANEGAS, Op. cit.

estudiantes. La filosofía de los *Boy Scouts* permeaba la metodología propuesta para las excursiones escolares produciendo una importante tensión.

Tulio Gaviria, por su parte, se refería a la "orientación de los nuevos programas que tratan de inculcar importancia de agrupar las asignaturas, inculcando el máximo de conocimientos en el mínimo de materias"⁴⁴⁹. Roberto Pardo, "meritorio pedagogo" de estirpe salesiana⁴⁵⁰, decía a los maestros que el catecismo⁴⁵¹ de Astete "era la base para convertir el alma del niño en un monumento de grandeza y basta esta enseñanza en los seis años de la escuela primaria para encauzar los escuadrones infantiles por senderos de gloria

⁴⁵² imperecedera⁴⁵². No quedaba todavía claro, si el interés de los niños estuviera declaradamente definido, casi que en forma intuitiva y natural, hacia las enseñanzas de Astete y si lo que se pretendía era formar bloques homogéneos que pudieran avanzar en forma de escuadrones a la defensa de Dios y de la Patria, y esta fuera uno de los intereses autónomamente escogidos por los infantes, o esto hiciera parte de los centros de interés curriculares que el Estado definía y así hacía creer a maestros y alumnos que esos eran los aspectos a los cuales había que encontrarle el interés por su importancia estratégica nacional y cultural. "Quien visite nuestras Escuelas encontrará un catalogo de las obras que contienen por el tenor del siguiente; tantos libros para la lectura mecánica, tantos catecismos, tantos textos de tal Gramática y tantos de tal Geografía; un mal tratado de Higiene [...]"⁴⁵³. Entre tanto, el Catecismo de la Doctrina Cristiana, de Astete, seguía pregonando que para saber exactamente en qué se debía creer y en qué no, bastaba que se aprendiera el Credo y las demás verdades reveladas por Dios y enseñadas por la Iglesia⁴⁵⁴.

⁴⁴⁹ Ibid.

⁴⁵⁰ La de los Hermanos Salesianos, también conocida como la comunidad de San Juan Bosco fue la congregación religiosa que predominó en Antioquia, la Costa Atlántica y parte del Valle del Cauca. Cf. QUICENO; SÁENZ y VAHOS, Op. cit., p. 116.

⁴⁵¹ RUIZ AMADO, Op. cit., p. 1118. Sobre este concepto, Ruiz Amado expresa que "la enseñanza dogmática confesional, de la religión, se designa con el nombre peculiar de catecismo (el cual no significa sino etimológicamente enseñanza oral), ya porque se extienden aun a los analfabetos y a los niños que todavía no saben leer, ya porque se hace más eficazmente por medio de la viva voz que de los libros".

⁴⁵² VANEGAS, Op. cit., p. 305.

⁴⁵³ RESTREPO, Ismael, Op. cit., p. 582.

⁴⁵⁴ ASTETE, Op. cit., p. 9.

Verdades que se debían extraer de los textos para la lectura y la enseñanza del Catecismo de la Doctrina Cristiana "adoptados de acuerdo con la autoridad eclesiástica"⁴⁵⁵.

Sin embargo, y a pesar de ese tipo de invitaciones, el consenso para la aceptación de dicha autoridad no era completo aún en la Antioquia conservadora de principios de siglo. Hablamos, entonces de una autoridad religiosa que, a pesar de haber sido reconocida por la oficialidad nacional, también presentó momentos de desacato con gran eco publicitario al ser desconocida por importantes personajes de la vida nacional. Tal es el caso de Carlos E. Restrepo, un conservador antioqueño quien al año siguiente de haber terminado su mandato presidencial entró en conflicto con el control ideológico de la iglesia católica, así ello ocurriera al vaivén de las lides políticas. Una situación que fue ampliamente difundida tanto en la capital del país como en Antioquia.

El ex presidente Dr. Carlos E. Restrepo se ha declarado públicamente en plena rebelión contra la autoridad eclesiástica. El periódico El Espectador publicó la respuesta que dio al Excelentísimo Sr. Arzobispo de Medellín cuando éste le amonestó de la obligación que tenía como católico de someter a la censura eclesiástica cierto escrito. El Sr. Restrepo se negó abiertamente a cumplir lo que la Santa sede tiene dispuesto sobre el particular. Deploramos que su terquedad antioqueña y las mentirosas e interesadas alabanzas que le prodigan los liberales lo hayan llevado a tan lamentable extravío y a dar tan grave escándalo a los fieles⁴⁵⁶.



Imagen 9. Portada del Catecismo Mayor.

⁴⁵⁵ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Ordenanza N°. 30 de 1913, Op. cit., p. 281.

⁴⁵⁶ Periódico EL COLOMBIANO. Medellín, 27 de diciembre de 1915.

5.7.3 Las Excursiones Escolares. A diferencia de los Liceos Pedagógicos y las Escuelas de Vacaciones que nacieron al calor de la Ley Uribe y que fueron pensadas para ilustrar a los maestros, las excursiones escolares, en cambio, fueron un tipo de instrucciones metodológicas oficializadas en la tercera década del siglo XX para que los institutores siguieran "avanzando" en las pretensiones reformistas de principios de siglo. Llamaban a la actividad, pero a la vez también a que aplicaran, atendiendo la moda, principios del escolanovismo en sus rutinas de enseñanza. En tal sentido, para noviembre de 1927 y mediante el Acuerdo No. 2 de la Junta Técnica de Instrucción Pública de Antioquia, "establécense las excursiones escolares en las escuelas y colegios del Departamento de

457

Antioquia que estén costeados o subvencionados con fondos públicos" . Evidentemente, la directiva gubernamental sólo estaba impartida, inicialmente, para aquellas instituciones llamadas oficiales, o sea, las que eran sostenidas totalmente por el gobierno. La directriz no era de obligatorio cumplimiento para las instituciones privadas.

Queda claro que las directrices ligadas a los ideales y a las didácticas reconocidas como de la escuela nueva no eran, en primera instancia, ordenadas taxativamente para el sector privado . De allí, que su adopción en instituciones no oficiales era más parte de las aspiraciones por aplicar las nuevas metodologías en circulación, que por obedecer al Gobierno regional. De otro lado, el poder de las excursiones para "auxiliar en la enseñanza

458

de algunas asignaturas" y, además, "contribuir al desarrollo físico" por el movimiento que conllevaban, eran las razones que esgrimían los legisladores para impulsar este tipo de prácticas.

Hasta aquí todo parecía ir bien como propuesta de ayuda para dinamizar el aprendizaje y para permitir a los estudiantes salir de las aulas, conocer el mundo y favorecer su

⁴⁵⁷ Excursiones Escolares. Acuerdo 2 de 1927 de la Junta Técnica de Instrucción Pública de Antioquia. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 69, Serie V (1928).

* Paradójicamente, como lo señala Marta Herrera Cortés (Cf., 1999, p. 35) los primeros establecimientos que surgieron con el nombre de escuela nueva, con las nuevas orientaciones pedagógicas, fueron de carácter privado, a finales del siglo XIX en Inglaterra, Francia, Suiza, Polonia y Hungría. Igual situación había ocurrido en Colombia con el Gimnasio Moderno, institución privada fundada en 1914 en Bogotá.

⁴⁵⁸ Ibid.

motricidad. Claramente, las excursiones fueron una de las estrategias didácticas novedosas impulsadas por la Junta Técnica de Instrucción de Antioquia en la década de los 20. Pero parte del problema radicaba en la forma en que fueron reglamentadas estas excursiones escolares, dejando ver al trasluz sus intenciones conductoras en un determinado sentido social. Para comprender mejor el problema, abordemos algunos de los conceptos utilizados en el Reglamento entregado por los gobernantes departamentales de la educación; conceptos que marcaban algunas líneas comprensivas de las pretensiones formadoras de tal estrategia instructorista.

Para la etapa correspondiente al desarrollo propiamente de la excursión, se pedía a los maestros que a la hora fijada para salir les hicieran a los estudiantes las últimas recomendaciones y dieran la orden de marcha. "Ésta puede hacerse en formación mientras se trate de recorrer el área urbana"⁴⁵⁹. El tono y la mecánica para iniciar el recorrido, llamando la caminata como una marcha, implicaban no sólo la uniformidad esperada en los movimientos sino también en la relación posible de esta actividad con unas intenciones de inclusión de tintes marciales. "Al llegar a las afueras de la población, se hace alto para romper filas. Un grupo especial llamado de vanguardia, se encarga de no permitir que se adelanten los que andan demasiado aprisa"⁴⁶⁰. *Rompan filas y vanguardia* son algunas de las expresiones típicas de la milicia y, como tal, su aplicación en las actividades escolares era el llamado a recordar que siempre se debía esperar una orden para hacer algo o, también para reiterar, una vez más, la semejanza entre la escuela como centro de formación escolar para la vida y la formación social para la patria, allí mismo, indistintamente en este tipo de actividades que parecían cumplir con las dos finalidades. En este contexto, de animación marcial, el ambiente resultaba propicio para todo lo relacionado con el culto a los héroes de las batallas libertadoras.

Para precisar un poco más la relación de las excursiones escolares con las pretensiones de acercar el ejercicio de lo militar a la formación en la escuela, las instrucciones dadas por la

⁴⁵⁹ Ib id.

⁴⁶⁰ Ibid.

Junta Técnica de Instrucción pública no presentaban adjetivos sino que lucían precisas: "como una gran parte del éxito de las excursiones depende de la disciplina , el maestro aprovechará todas las ocasiones para llevar a la mente de sus alumnos la idea de que el excursionista como el militar, debe obedecer siempre con rapidez y exactitud todas las órdenes que recibe"⁴⁶¹. Ciertamente, es difícil acatar órdenes rápidamente, ello puede hacerse en tanto lo que se recibe como orden no deba ser objeto de análisis o comprensión sino que se deba cumplir en forma automática, lo que ya viene a significar que la excursión no conllevaba necesariamente una serie de acciones que permitieran a los estudiantes pensar sobre sus movimientos y acciones en la vida, sino que lo importante parecía fincarse en la capacidad automática de responder a un estímulo moralmente correcto (que no debe ni tiene que ser reflexionado), con una respuesta automática, igualmente de naturaleza social y moral correcta.

Hablamos, entonces, de una educación controladora que se hace con "pocas palabras ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro, o también el pequeño utensilio de madera que empleaban los hermanos de las Escuelas Cristianas; lo llamaban por excelencia la "señal" y debía unir en su brevedad maquinal la técnica de la orden a la moral de la obediencia"⁴⁶².

Con este objetivo, Tomás Cadavid Restrepo, adalid de las ideas reformistas en Antioquia, combinaba hábilmente instrucciones diversas para los educadores. Unas con el marcado tinte de la novedad escolanovista , pero otras con toda la carga tradicional del modelo educativo decimonónico pretendidamente puesto en proceso de reforma con la Ley Uribe

* En medio de la libertad que moralmente considerara correcta el maestro, esta actividad era un ejemplo de este tipo de moral correcta.

⁴⁶¹ Ibid.

⁴⁶² FOUCAULT, Op. cit., p. 170-171.

* Cadavid Restrepo sería reconocido, incluso a nivel nacional, como un impulsor de los postulados escolanovistas y, como tal, participó con artículos en la Revista Educación, aquella que reemplazó a la Revista Pedagógica de los Hermanos Cristianos al iniciar la década del 30. En dicha producción también participaron otros antioqueños como Luis López de Mesa, Félix Restrepo y Eduardo Vasco Gutiérrez, el primer siquiátra infantil que hubo en Medellín.

desde principios del siglo XX . Era el caso de las Peregrinaciones Escolares, una variante sutil de las excursiones escolares. Algo así como las excursiones, muy de las entrañas de la Escuela Nueva, pero éstas ya con el propósito de sacar a los estudiantes del aula de clase y mostrarles no la naturaleza como tal, sino los sitios históricos y los héroes, a la vez que se procuraban idolatrías rayanas con la ortodoxia. La misma práctica de peregrinación en la que se convertía la excursión escolar, parecía indicar una estrecha relación entre la pasión casi religiosa, la historia, el culto a los héroes y el sentimiento patrio estimulado por referencias a la sangre derramada. El amor a la patria y a los héroes, eran el fin, y las técnicas conductoras que operaban, eran las peregrinaciones y sus ambientaciones.

Allí mismo, en esos "nuevos escenarios didácticos", la corificación —repetición en grupo de algo para ser aprendido por los estudiantes— recuperaba fuerzas y resurgía con nuevas instrucciones didácticas para los institutores: "hacer recitar a los niños composiciones históricas"⁴⁶³. Práctica en la que Cadavid Restrepo recibía recomendaciones alternas de parte del escritor costumbrista antioqueño Tomás Carrasquilla. En un artículo titulado "La sencillez. En la ciencia. En el arte", y dedicado precisamente "a Restrepo, profesor inteligente y educacionista experto", Carrasquilla le recordaba que "educar no es otra cosa que retraer un individuo de la colectividad, y esto es, precisamente, lo que todo el mundo se propone al cultivar a otros o a sí mismo. Un culto es un salvado de la montonera"⁴⁶⁴.

Pero formar sujetos cultos, retraídos de la montonera colectiva disciplinadamente patriotizada, no parecía ser el objetivo de Cadavid, porque la masificación de las prácticas corificadoras en la instrucción escolar, y tendientes a seguir con los contenidos históricos y las prácticas marciales, poco espacio abría en el paquete colectivizador. En este sentido, la

** En ese sentido, Cadavid Restrepo es ubicado por HERRERA (Op. cit., p. 75) en la variante de los impulsores del escolanovismo, denominada como *psicologista católico*, por su fuerte catolicismo y la influencia del determinismo racial y geográfico en el análisis de la sociedad y de la escuela. En este mismo grupo estaban Eduardo Vasco, también antioqueño, y los boyacenses Miguel Jiménez López y su sobrino Rafael Bernal Jiménez.

⁴⁶³ CADAVID RESTREPO, Tomás. Resolución 38 de Octubre 18 de 1927. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. En: "Educación Pública Antioqueña". 1928, Revista 69, serie V.

⁴⁶⁴ CARRASQUILLA, Tomás. La sencillez. En la ciencia. En el arte. En: Leer y Releer. N.º 50 (marzo de 2008); p. 43.

propuesta de Carrasquilla para Cadavid Restrepo era que la base de la educación fuera la sencillez, reflejada en que "si a los jóvenes se les educa a fin de prepararlos mejor para la lucha y de que sean felices y contribuyan a la felicidad de sus semejantes, no deberían aguzárseles tanto, como se les aguzan a menudo, sus aptitudes y tendencias, sino lo meramente indispensable para el objetivo, fines y medios a que se les destine"⁴⁶⁵. Pero, se lamenta Carrasquilla, "lo cierto es que nuestros sabios no quieren cultivar ni mostrarnos siquiera en el campo social, ninguna de esas amables sencilleces que su misma seriedad necesita"⁴⁶⁶.

⁴⁶⁵ Ibid., p. 45.

⁴⁶⁶ Ibid., p. 47.

5.8 Sin locales para Escuelas, según buen arte para ellas, toda reforma viene a ser letra muerta.

Otro elemento conexo a la labor desarrollada por los institutores en el proceso de reforma iniciado en Antioquia a instancias de la Ley Uribe de 1903, tenía que ver con el estado de los locales escolares. Situación que de entrada se percibía problemática porque se trataba de cambiar lo que se venía haciendo en los salones para empezar a desarrollar actividades de tipo práctico y con intereses laboralizantes. En efecto, en 1911 fue creada la Junta Departamental de Instrucción Pública en Antioquia, mediante la Ordenanza número 25, y con funciones al respecto. Este nuevo ente de control estaba conformado por el Gobernador, quien la presidía, el Director General de Instrucción Pública, como Vicepresidente, y un Oficial Mayor de la Instrucción Pública, quien oficiaba como Secretario. En ella, la participación de la sociedad civil brillaba por su ausencia frente al claro interés gubernamental por controlar todo tipo de decisiones instruccionistas. En las primeras tareas de esta Junta, se destacaban la división del Departamento en Secciones Escolares para un mejor control de los cambios en el sistema instruccionista regional y los asuntos críticos de locales y mobiliario de las escuelas. Cuatro años más tarde, en 1915, el estado de los 790 locales en los que se llevaba a cabo la instrucción Primaria en Antioquia era el siguiente: 344 de propiedad del Gobierno, 205 eran arrendados y 241 eran suministrados gratuitamente por los vecinos⁴⁶⁷.

Sin embargo, esta falta de propiedad sobre 446 locales, los que equivalían al 56.5%, es decir, un poco más de la mitad, no parecía ser el problema principal. Si se observaba el campo (las zonas rurales), uno de los centros sobre los cuales la reforma Instruccionista venía poniendo mayor atención para formar futuros agricultores, se encontraba que casi todas las escuelas funcionaban en locales impropios, pero no por no pertenecer al Estado sino porque eran inadecuados para la labor instruccionista que se pretendía en el marco de

⁴⁶⁷ BERNAL, Op. cit., p. 11 y ss.

la reforma oficializada hacía ya más de una década. Esta impropiedad la catalogaba la propia Dirección de Instrucción Pública a partir de las siguientes características: "cuartuchos húmedos, salas destartaladas, estrechas, sin una entrada para la luz, de aire escasísimo, en las que se amontonan niños como se hacinaran cacharros sin valor; cuartos ciegos en los que tienen que permanecer los niños privados de aire puro, acorralados, por decirlo así"⁴⁶⁸. En tales condiciones, esta escuela antioqueña, aquella que debía responder a las insinuaciones reformistas era casi que, literalmente, un corral para niños, pero un corral que a la vez debía entrar a operar, y ojalá rápidamente, como un taller en el que progresistas maestros y alegres infantes aprenderían a trabajar y transformarían la patria con el trabajo que llevaría al progreso de la Patria.

En ese orden de ideas, las estructuras locativas eran parte de los problemas fundamentales que, a juicio de la Dirección de Instrucción Pública Departamental, se señalaban como críticos para avanzar en la mejora de la enseñanza. Ni las Escuelas Normales, ni las públicas en general poseían locales que satisficieran por completo⁴⁶⁹. Locales o casas grandes con salones (cuartos de habitación que eran habilitados como aulas de clase), patio y solar configuraban la arquitectura típica de las instituciones educativas que, por lo mismo, no reunían todos los requisitos que la buscada pedagogía moderna exigía. "Sin buenos edificios especial y científicamente hechos para Escuelas y sin buen mueblaje, construido según buen arte para ellas, toda reforma en la enseñanza viene a ser letra muerta"⁴⁷⁰. Tanto la instrucción para el trabajo a los futuros instructores en las Normales, como las de los niños y jóvenes prospectados trabajadores, debían hacerse en casas pretendidamente vistas como edificios escolares. Los propios locales de ese sistema

⁴⁶⁸ Ibid.

⁴⁶⁹ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública, correspondiente al año de 1910, presentado al Gobernador del Departamento, Op. cit., p. 13.

* Un lote de tierra usualmente utilizado como parte del espacio interior para el recreo de los estudiantes o para cultivar.

⁴⁷⁰ Ibid.

*Tal vez, por esto se entienda la importancia que en algunos círculos se les quería dar a los métodos en detrimento de los contenidos o de los locales escolares, porque se creía que al cambiar los métodos haciéndolos más activos y dirigidos al trabajo, no habrían de interesar tanto los materiales de trabajo o los lugares, sino el fin logrado. A situaciones como éstas es a lo que Edith Litwin (en las sesiones del Doctorado

instruccionista que pretendía avanzar en la reforma, eran colocados como una de las causas de la inasistencia de los alumnos a las escuelas, porque "a nadie se le oculta la diferencia que existe entre un local ruinoso, con aspecto de convento o de cárcel, polvoso y sombrío, y otro que reúna condiciones de estética [...]" "y ¿cómo exigir buena asistencia si la Escuela viene a ser. como una especie de prisión?"⁴⁷¹. De allí que, desde la Conferencia Pedagógica Departamental de 1909, se hubiera planteado categóricamente como urgente que no faltaran útiles en las escuelas, y "que se construyan por los Municipios locales que reúnan las condiciones higiénicas y pedagógicas que la ciencia pide y la salud demanda"⁴⁷².

Esa Escuela, que habría de formar trabajadores, solamente recibía en forma suficiente para sus necesidades de parte del Gobierno Nacional, pizarras y lápices; "en cuanto a lo demás, sólo ha bastado para dotarlas por algunos días, al cabo de los cuales tendrán los alumnos pudientes que proveerse de lo más indispensable, mientras que los indigentes se verán en el caso de privarse de recibir la enseñanza"⁴⁷³. Posteriormente, en 1919, y a dieciséis años de la promulgación de la reforma educativa de 1903, las escuelas antioqueñas seguían careciendo de útiles y textos para hacer fructuosa la enseñanza⁴⁷⁴; el gobierno regional no cubría debidamente esta debilidad y los adultos se habían enseñado a que todo les fuera dado hasta el punto de no contribuir "siquiera con las tizas y las pizarras"⁴⁷⁵.

Tenemos, entonces que fuera de no contar con talleres adecuados para pensar en una escuela de formación para el trabajo, a ello se sumaba que tampoco se contaba tan siquiera con un mínimo de libros o materiales para el desempeño escolar. Y dado que la mayor parte de los estudiantes se encontraban en condiciones de difícil situación económica, la tendencia a generalizarse en las escuelas era la de la escasez de elementos necesarios para

en educación de la Universidad de Antioquia, 2007) ha llamado como "la didáctica del disparate: salones estrechos, instrumentos inadecuados, casas viejas, etc.

⁴⁷¹ PALACIO, Op. cit., p. 45.

⁴⁷² HENAO, Enero. Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909, Op. cit., p. 112.

⁴⁷³ BERNAL, Op. cit., p. 20.

⁴⁷⁴ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919. Op. cit., p. 29.

⁴⁷⁵ Ibid.

el proceso instructivo, lo que venía a sentirse ahora con mayor énfasis porque se suponía que la instrucción habría de ser práctica, y no sólo teórica y memorística, como venía haciéndose con los aditamentos de la pizarra, el lápiz y la *sabia* voz de los institutores⁴⁷⁶.

De otro lado, y ante la premura para enseñar agricultura, las solicitudes de "campos de cultivo, de lugares apropiados para juegos de *sport* (sic) y baños higiénicos"⁴⁷⁷ para las Escuelas, seguían siendo situaciones recurrentes. Difícilmente, la Instrucción para el campo laboral, específicamente en lo agrícola, podía ser llevada a cabo en tales circunstancias de hacinamiento como las que se vienen señalando; de igual manera, el cuidado del cuerpo y las prácticas deportivas tendientes a trabajar en la constitución de cuerpos⁴⁷⁸ sanos no encontraban tan siquiera espacios para juegos como lo pedía "todo el mundo" . Pero si el presente no era fácil, el futuro mucho menos, porque el estado presupuestal antioqueño no mostraba mejoría. Era tal la situación del Tesoro departamental entre 1920 y 1921, que fuera de que no permitía subir los sueldos de los maestros, tampoco posibilitaba la creación de nuevas Escuelas. Pero, a pesar de todo, una de las situaciones que más inquietaba a la Dirección de Instrucción Pública seguían siendo los métodos, al punto de que los Inspectores centraban su vigilancia en este aspecto más que en los contenidos o en las condiciones locativas de las escuelas.

En el curso del año visité personalmente la escuela de Don Matías, Las Escuelas y Colegios de Santa Rosa, las Escuelas de Copacabana y Bello, la Escuela 2^a de niñas del Poblado y Escuela de niñas y Colegio de la Presentación de La Estrella. En la ciudad de Medellín visité la mayor parte de las Escuelas. En todas mis visitas procuré darme cuenta de los métodos de enseñanza de los maestros haciéndoles

⁴⁷⁶ RESTREPO, Emilio. Op. cit. Los maestros estaban llamados a dar ejemplo y esa era la mejor lección objetiva que podían recibir los escolares. Para entonces se decía que la enseñanza se daba oralmente, "el libro de los niños es el maestro mismo", una forma eufemística de obviar el uso de los libros a los que difícilmente se podía acceder tanto por estudiantes como por institutores.

⁴⁷⁷ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919, Op. cit. p. 9.

⁴⁷⁸ Ibid.

dictar dos o más clases e interrogando directamente a los niños, tratando siempre de estimular y alentar a unos y a otros⁴⁷⁹.

Todavía más, el problema de los locales escolares persistirá durante buena parte del primer cuarto de siglo XX en Antioquia. Mediante Ordenanzas, el Departamento cedía a los Municipios los locales para las construcciones, y muchos de aquellos se afanaron "en construir nuevos o en mejorar los existentes"⁴⁸⁰. No obstante, las mejoras en este aspecto informadas por los Inspectores no eran tan importantes como la Dirección de Instrucción Pública lo buscaba. El empuje de la Junta Departamental de Instrucción Pública en este aspecto era tal, que fueron aprobados en sus sesiones de 1920 "varios planos trazados por el

481

Sr. Arquitecto del Departamento para Escuelas Públicas" . Pero en Medellín, por ejemplo, "exceptuando la Escuela Modelo, propiedad del Municipio que sí satisface plenamente, casi todas las demás Escuelas ocupan locales incómodos [...]" . Ante dicha problemática, en 1920 los inspectores Provinciales fueron instados por la Dirección de Instrucción Pública a prestar atención en sus visitas a las Escuelas, trabajando "con perseverancia ante los Concejos hasta obtener que doten los locales de las Escuelas, de preferencia las de los campos, de predios suficientes para que los maestros puedan hacer la enseñanza práctica de Agricultura"⁴⁸³; lo que pone en evidencia que el interés por mejorar las instalaciones escolares no se centraba, para entonces, en mejorar los locales así no tuvieran las mejores instalaciones, sino en dotar las Escuelas existentes de una zona en la que se pudiera enseñar en forma práctica lo relacionado con la agricultura.

El afán de acomodar la institución escolar a los requerimientos de la ley 39 hacía que se pasara fácilmente de la preocupación por los espacios de los salones internos a que se intensificara el interés más en espacios que hicieran las veces de talleres y no necesariamente en las instalaciones locativas existentes o por construir. La implementación de zonas agrícolas, en esencia, requería de poca inversión, se hablaba de tierra sin construir

⁴⁷⁹ HOYOS, Op. cit., p. 8.

⁴⁸⁰ Ibid., p. 9.

⁴⁸¹ Ibid.

⁴⁸² Ibid.

⁴⁸³ BOTERO, Op. cit.

y de los cercados, lo cual facilitaba en parte la transformación locativa de las escuelas. De pensar en locales, ahora se pasaba a pensar en espacios al aire libre, lo que disminuía, ciertamente, las necesarias inversiones en el maltrecho presupuesto del sector instruccional regional.

La buena noticia era que de acuerdo con el seguimiento realizado por la Dirección de Instrucción Pública en 1920, ya había varios municipios que venían acatando la invitación a dotar de predios para la agricultura a las Escuelas;

[...] muchas Escuelas en el Departamento tienen huertos y plantaciones de legumbres y hortalizas, pero aún nos queda mucho por hacer en esta materia, debido sobre todo a la falta de dichos predios. Merecen especial mención por los progresos realizados en Agricultura en las Escuelas, las Provincias de Aures, Fredonia, Nordeste, Occidente y Suroeste⁴⁸⁴.

Y lo mejor de todo esto: "Muchos maestros empiezan a suscribirse a periódicos y revistas agrícolas"⁴⁸⁵, se ufana la Dirección de Instrucción Pública ante el Gobernador. A falta de libros de texto, la solución estaba en las publicaciones no destinadas con función propiamente escolar, pero sí educativas.

Sintetizando esta parte, así se encontraba Antioquia tanto en el momento de recibir las primeras exigencias de la Ley Uribe como 18 años después. Y se está hablando aquí de uno de los dos departamentos del país más prestos a participar en el proceso de la reforma instruccional para el trabajo junto con Boyacá. Las escuelas son casas grandes en mal estado, pero al fin y al cabo casas que no fueron construidas como escuelas, sino que fueron construcciones que sobre la marcha fueron recibiendo adecuaciones locativas y soportando

⁴⁸⁴ *Ib id.*

⁴⁸⁵ *Ibid.*

* Para autores como H. Quiceno se puede decir que la Ley Uribe tuvo consenso en el centro del país y resistencia pasiva en las provincias (Cf. QUICENO, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia*, 2004, p. 108).

un elevado número de habitantes en espacios que no fueron concebidos inicialmente para albergar un grupo humano en formación. Así, el espacio escolar era entendido como un lugar en el que los estudiantes eran sujetos para vigilar y controlar más allá de lo que debían aprender. Aunque esto último, finalmente, los llevara a aceptar la vigilancia y a considerarla como parte de la aparentemente intrínseca naturaleza de la escuela. Aquí se aprendía y se aceptaba ser vigilado; esto era, como se creía para entonces, parte del saber necesario para vivir. La necesidad de una vigilancia constante se veía, pues, beneficiada por los espacios pequeños en los que estaban recogidos y en tumulto los estudiantes, lo que garantizaba que así podían ser rápidamente visualizados por los maestros. Y en el caso, no tan extremo, de ser castigados, la evidencia cercana estaría patente para todos los demás estudiantes de la institución.

5.9 Se buscan institutores. Motivo: reforma civilizatoria.

A continuación, y como para sintetizar el perfil del maestro que se pretendía constituir en el contexto de la reforma instruccional del primer cuarto de siglo en Antioquia, diseñamos una especie de recetario de las condiciones exigidas para desempeñar esta labor social.

En lo personal:

- Posee una paciencia extrema para entender cuando sus sueldos no son cancelados a tiempo.
- Hace parte de una profesión casi en desuso, por la falta de pretendientes para ella.
- Es seguidor declarado del Sagrado Corazón de Jesús. Por lo tanto, jura solemnemente su creencia en todos los principios de la fe católica y se mira a sí mismo como un adalid cristiano que trabaja en pro de la civilización y el progreso.
- Asiste a misa los domingos y a la Mesa Eucarística los primeros viernes de cada mes.
- Es virtuoso hasta la heroicidad y sin perder de vista el fin sobrenatural de la educación cristiana, de modo que su enseñanza esté toda como saturada de Religión.
- Es capaz de desarrollar su capacidad estoica por lo que tiene como modelo a Dimas, aquel maestro referido por Tomás Carrasquilla.
- Es dueño de la sonrisa dulce que atrae y de la palabra suave que amansa.
- Es reconocido por su labor para el rescate y la defensa de la nacionalidad.
- Se suscribe a periódicos y revistas agrícolas.
- Está dispuesto a que se le vigile su conducta pública y privada.
- Está decidido a vivir y morir en el seno de la escuela y al servicio de la Instrucción Primaria que es para el servicio de Dios y de los hombres.

Didácticamente:

- Es un experto pedagogo, es decir un experto didacta.
- Enseña en forma práctica la religión.
- Mas que un institutor es un instructor de conocimientos de tipo práctico como lo exige la ley para trabajar en un escenario casi fabril.
- Entiende su aula de clase como un taller de aprendizaje, donde se enseña prácticamente a los aprendices; los niños ya no aprenderán artes y oficios con los maestros artesanos o sus padres o mayores sino con él.
- Trabaja sin útiles escolares, si así fuere necesario.
- Enseña oficios sin herramientas para industrias.
- No necesariamente tiene que haber sido formado en Escuelas Normales, en tanto sepa enseñar a trabajar.
- Valora la enseñanza de lo agrícola, aunque no se cuente con espacios para la siembra en un huerto escolar.
- Aprovecha los campos escolares existentes y destinados para los cultivos y la enseñanza agrícola.
- Se abstiene de hacer propaganda política, pero no de profesar y enseñar la religión católica empezando todas las clases con la recitación de las preces matinales.
- Trabaja estrictamente sobre las normativas de la Secretaría de Instrucción Pública Departamental presentando los informes solicitados y con la prontitud debida para monitorear los avances de la reforma.
- Entiende el cristianismo como la mejor opción formadora. A la vez que se visualiza como profeta, asumiendo la condición de clérigo maestro cuando así fuera necesario.
- Lleva un Libro Diario con lo desarrollado en la escuela y utiliza textos prácticos más que teóricos.
- Conoce y practica los principios de la Escuela Nueva o Activa.
- Desarrolla ejercicios atractivos para los alumnos.

- Lleva a los estudiantes de excursión por fuera de la escuela.
- Se reconoce como vigilante acucioso de las costumbres de los estudiantes en y fuera de la escuela.
- Es sicólogo para que pueda proceder con acierto y prudencia como enderezador de conductas descarriadas.
- No inflige castigos crueles o de dolor a sus alumnos.
- Se preocupa por la higiene de los estudiantes trabajando de la mano con los médicos escolares.

Laboralmente:

- Está dispuesto a trabajar en difíciles condiciones locativas.
- Acepta paupérrimas condiciones salariales, pero está interesado en recibir capacitación, aún en sus tiempos de vacaciones y para atender a las exigencias de la reforma instructorista.
- Recibe sus emolumentos con bonos para ser cobrados en expendios oficiales de licores, o acepta el pago de lo adeudado en botellas de licor.
- Trabaja por menos del salario de un obrero y está dispuesto a que su sueldo no aumente sino que disminuya dadas las condiciones presupuestales del departamento.
- Está dispuesto a ser vigilado simultáneamente y a recibir órdenes y consejos por parte de Gobernadores, Alcaldes, Secretarios de Instrucción Pública, Visitadores, Inspectores, curas párrocos, maestros superiores de las escuelas, líderes comunitarios, etc.
- Responde verbalmente o por escrito a las preguntas que se le hacen acerca de lo publicado en la Revista de Instrucción Pública Departamental.
- Trabaja como un abnegado y creativo agente de la modernización, la civilización y el progreso.

6. EL SISTEMA INSTRUCCIONISTA COMO DISPOSITIVO REGENERADOR: REGENERAR, CIVILIZAR Y PROGRESAR

El siguiente capítulo se desarrolla en torno a las capacidades regeneradoras atribuidas al sistema instruccional. Capacidades que, al mismo tiempo, deberían permitir avanzar y hacer posible, como consecuencia, la civilización y el progreso de la sociedad antioqueña de principios del siglo XX. Con tal intención, conversamos con las preexistencias de la denominada Regeneración y las acciones que habrían de facilitarla. Igualmente, se establecen relaciones entre la educación y la instrucción, situación en la cual se presenta la que hemos denominado como la *pugna* entre educacionistas e instruccionalistas. Finalmente, tratamos de profundizar en conceptos como el del "verdadero progreso universal" y los tipos de éste que se van suscitando.

Memoria viva

La jornada era de siete de la mañana a cinco de la tarde: de once a doce era la hora del almuerzo, y nos mandaban para la casa. De dos a tres se tomaba el algo en la escuela, y después era la hora de remendar o coser, y a los hombres los mandaban a deshierbar los alrededores de la escuela o a recolectar leña. En la mañana antes de ir a la escuela yo tenía que hacer las arepas y llevar el desayuno a la máquina de moler caña de azúcar para hacer la panela, donde trabajaba mi papá. Luego regresaba a la casa a desayunar y a organizarme para ir a la escuela. A las once de la mañana les llevaba el almuerzo a mi papá y a los demás trabajadores en una olla grande hecha de barro, totumas y cucharas de palo⁴⁸⁶.

⁴⁸⁶ CUARTAS CASTRILLON, Luisa F. Op. cit.

6.1 De la epilepsia larvada a la regeneración.

Un pueblo ignorante no podrá nunca regenerarse si ha caído, ni adelantar si se halla en la etapa rudimentaria y primitiva de la vida nacional. (E. Robledo, 1905).

El gobierno de Rafael Reyes, militar conservador que dirigió al país entre 1904 y 1909, fue calificado de progresista por sus contemporáneos cercanos, teniendo en cuenta sus intenciones transformadoras en algunos campos. Una de las consignas de su campaña política, y posterior mandato, "paz, concordia y trabajo" hacía parte del engranaje que encajaba dentro de lo que en la Ley Uribe, el año inmediatamente anterior, se había presentado como uno de los ejes de la política nacional de transformación del sistema instruccional con fines progresistas. Posteriormente, y ya en uso del poder (1908), en una segunda línea de acción, Reyes también decretó "la exención de impuestos aduaneros para la maquinaria y materias primas importadas que no se produjeran en Colombia"⁴⁸⁷, apoyando de esta manera la industria nacional que se abría campo. Reyes pretendía así, en primer lugar, recoger demagógicamente las inquietudes de diversos sectores del país que reclamaban una educación que permitiera aprender oficios para el mundo laboral, tarea tan recargada en esos momentos sobre todo a las capacidades que el sector oficial⁴⁸⁸ tenía de ofrecer empleo, y en segundo lugar, apoyar pragmáticamente a los empresarios. En tales circunstancias, la política nacional se estaba dinamizando dentro de las estrategias de cambio social que se venían impulsando en el campo instruccional. En este contexto, la

* La guerra civil de los Mil Días (1899-1902) había dejado maltrecho el país y la presencia de un militar en el poder —un General de los pocos que en ese momento existían en Colombia— operaba en estas circunstancias como el establecimiento del orden legal fundado en la paz firmada en Wisconsin, la concordia entre los dos partidos tradicionales y el trabajo como la gran estrategia social de unificación nacional.

⁴⁸⁷ Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. EL COLOMBIANO (2008); p. 134.

⁴⁸⁸ No obstante en este mismo año, y tal vez inconformes con la reciente división de Antioquia en varios departamentos durante el gobierno de Reyes, un grupo de influyentes antioqueños liderados por Carlos. E. Restrepo fundaban el movimiento Unión Republicana que pronto se convirtió en el principal mecanismo para canalizar la oposición al régimen en Bogotá (Cf. HENDERSON, J. Op. cit., p. 88).

instrucción desde la educación primaria, abiertamente declarada para el desempeño laboral, y los discursos que enaltecían el trabajo, seguían operando como una de las banderas que parecían satisfacer las esperanzas transformadoras de las que tanto se hablaba en el país, a instancias de la posguerra, y en las ofertas de las clases políticas.

Naturalmente, en el marco de estos sucesos políticos que abren el siglo XX, Antioquia se sentía parte activa de la nación colombiana y participaba en las discusiones para salir de la crisis. Una de las voces que dinamizaban para ese entonces las discusiones educativas en este departamento, era la de Eusebio Robledo, eco altisonante de Antonio José Uribe en el campo regional, particularmente en lo relacionado con la reforma educativa. La presencia de este personaje, de reconocida importancia académica, en estas discusiones es clara: fue él, precisamente, quien inició 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 instauración 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 elaborados con la óptica de lo que él y otros intelectuales de la región venían mirando desde Antioquia, aunque con diversas influencias nacionales y extranjeras⁴⁸⁹.

* Robledo había nacido en 1872 en Salamina, hoy territorio de Caldas, pero se formó como abogado en la Universidad de Antioquia, lo que lo había llevado a desempeñar importantes cargos públicos en Antioquia, tal como la Dirección General de Instrucción Pública, cargo desde el cual, como ya hemos dicho, impulsó la Ley Uribe en esta región del país. Robledo, al igual que Uribe, se movían hábilmente entre los círculos académicos y de poder; tal vez fueron sus reconocidas dotes de orador demostradas como profesor de Lengua Castellana y Literatura en la Universidad de Antioquia, y sus famosos discursos jurisprudenciales, los que le permitieron llegar a ser Congresista de la República. Algunas de sus obras: "Nociones generales de Estética", "Historia de la literatura española", "Estética y Literatura" y "A los ancianos del terruño". Robledo murió en Bogotá en 1926.

* Revista de la cual fue su fundador y cuyo primer número salió en abril de 1905, casi dieciséis meses después de que había entrado en vigencia la ley 39 de 1903 en todo el país. Esta publicación, cuya existencia cubrió más de 20 años del lapso en el que operó la Ley Uribe, se mantuvo hasta 1928. Posteriormente, el órgano oficial de la Secretaría del ramo fue la Revista de "Educación Pública Antioqueña", respondiendo así a la ley 56 de 1927, mediante la cual se reorganizó el Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública, que pasó a llamarse Ministerio de Educación Nacional. Luego fue suspendida y, finalmente, en una segunda época reaparecería con el nombre de "Educación Antioqueña", el 16 de mayo de 1929. Hablamos pues de un giro hacia 1930 entre los conceptos de Instrucción y Educación.

⁴⁸⁹ Pero no solo en Antioquia ocurrían este tipo de situaciones. "Los demás Departamentos del país asumían las orientaciones que se daban a la instrucción pública nacional promoviéndola y aplaudiendo el pensamiento del Ministro de Instrucción Pública Antonio José Uribe, desde el Gobierno de José Manuel Marroquín y los posteriores, por difundirla a través de la Revista de Instrucción Pública" (TORRES CRUZ, D. Op. cit., p. 222).

Y en estas circunstancias las escuelas devenían como los centros regeneradores por excelencia. "A juzgar por los informes y por el afán que se observa en todos los centros de enseñanza, un movimiento regenerador toca a las puertas de Antioquia"⁴⁹⁰. Colombia es una nación, dice Robledo, desde la Secretaría de Instrucción Pública, que va entrando por los caminos de la corrección de errores; que ha mirado hacia atrás y visto su pasado enfermizo, y que por un acto reflejo de conservación propia parece que ansía curarse de las besanias padecidas⁴⁹¹. El país ha pasado de un siglo decimonónico marcado por los inicios de su experiencia independentista —y que ha sido cerrado, con la cruenta Guerra de los Mil Días— al reto de hacer factible el cambio en el terreno instruccional. Pero no sólo la guerra, sino también la pobreza y las injusticias sociales han alimentado también las condiciones de morbilidad nacional.

Y aunque en el territorio antioqueño poco se habían presentado enfrentamientos bélicos, fue en este contexto de crisis nacional en el que las autoridades antioqueñas se involucraron abiertamente en un proceso de recuperación social para ayudar en la búsqueda de salidas para la situación de "enfermedad" de la nación. En tales condiciones, para una nación enferma, pero que a la vez se percibe a sí misma como consciente de sus errores, la labor instruccional oficial fue perfilada como una de las herramientas focales en el proceso de recuperación, aquí específicamente denominado como proceso de regeneración. Acá, la instrucción, en una especie de función naturalizada, fue la herramienta redentora escogida para esta empresa instalada en los reactivados discursos nacionalistas de este periodo en Latinoamérica. Y, en Colombia particularmente, el discurso nacionalista unificador trascendió (o pretendió hacerlo) las nociones antagónicas de liberales y conservadores, lo que le vino a justificar, en alguna medida, su práctica en la escuela.

El diagnóstico es al parecer cosa de conocimiento común; "es una verdad de puño que Colombia, desde que fue una nacionalidad independiente, ha vivido en estado morbosos, que

⁴⁹⁰ DUQUE BETANCUR, Francisco N. Extractos de los informes de los Inspectores Provinciales, Op. cit., p. 363.

⁴⁹¹ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 1.

bien puede ser el de la epilepsia larvada. Los pueblos enferman como los hombres y mueren como ellos [..]"⁴⁹². Es decir, que la nación colombiana fue vista como un organismo caracterizado por movimientos convulsivos súbitos que lo habitaban a la manera de un ente vivo. Sin embargo, la buena noticia era que podía buscar la salida de su estado agónico porque había recapacitado y se había hecho consciente de su propio estado de morbilidad. En esta situación, la práctica instruccional devino como parte del sistema inmunológico activado por las defensas de la nacionalidad. Todo ello, porque "las nacionalidades son verdaderos organismos, y así como todo ser organizado tiene elementos de defensa y los usa consciente o inconscientemente, así aquellas se defienden también y limpian el orín de sus armas cuando ven cercano el peligro de la desaparición, y comprenden que es necesario despertar del letargo a la vida de la acción salvadora"⁴⁹³.

En efecto, la educación fue en este tiempo parte del equipamiento desplegado para la salvación de la nación colombiana, y Antioquia aparecía abiertamente dispuesta a jugársela en esta batalla. De un lado, contrariando a José Eusebio Caro (1817-1853) quien desde mediados del siglo XIX afirmaba que los colombianos no podíamos salvarnos por nosotros mismos porque era la mano inglesa la que podía lograr nuestra redención social⁴⁹⁴. Pero de otro lado, siguiendo los presagios del General Reyes, Presidente para ese momento, quien en condición de líder salvacionista decía que "es la nación misma la que se salva y se salvará en el actual momento histórico"⁴⁹⁵. Para la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia, la urgente regeneración social era no solo posible, sino que debía estar precedida del conocimiento de los problemas que originaron la degeneración sufrida, en el sentido de que la degeneración de la raza había sido parte del origen de la degeneración social. Y aparecía aquí nombrada específicamente la enfermedad detectada de la nación: estaba degenerada, y en tanto era mirada como organismo, era un ser vivo orgánico que sufría

⁴⁹² *Ib id.*

⁴⁹³ *Ibid.*

⁴⁹⁴ JARAMILLO URIBE, Jaime. El pensamiento político colombiano en el siglo XIX. Bogotá: Temis, 1964. p. 203-204. Citado por James Henderson. *Op. cit.*, p. 37-38.

⁴⁹⁵ Rafael Reyes citado por Eusebio Robledo. En: "A los maestros y a los padres de familia", *Op. cit.*, p. 1. De Reyes, nacido en Santa Rosa de Viterbo se decía que se asemejaba a los empresarios antioqueños, quienes arriesgaban capital y bienestar personal en busca de oportunidades fuera de Antioquia. Cf. HENDERSON, *Op. cit.*, p. 76.

degeneración, que tenía deteriorada su estructura y que había perdido progresivamente su normalidad psíquica y moral*.

Y lo que era aún peor, en este orden de ideas: una horda de degenerados se mataba entre sí en las guerras civiles y ahondaba el estado calamitoso de las regiones del país. Se imponía, entonces, iniciar rápidamente un proceso regenerativo que incluyera la recuperación psíquica y moral de los individuos. Pero de los nuevos individuos sociales, aquellos a los que supuestamente la escuela podría controlar, porque la situación de los adultos degenerados parecía caso ya irreversible**. Tan irreversible como que la síntesis de los deseos y aspiraciones de la Dirección de Instrucción Pública en 1911 en Antioquia se enfocaba a "educar nuevas generaciones; (porque) las viejas no sirven sino para el odio y el exterminio"⁴⁹⁶. Tanto así, que en 1918 los intelectuales de la denominada *Polémica de la Degeneración de la Raza* establecían relaciones entre los que llamaban como vicios morales e higiénicos del pueblo, y la "aparente imposibilidad de un progreso sostenido y modernizador a imagen y semejanza de *las civilizaciones superiores* de Europa y Norteamérica"⁴⁹⁷.

He aquí pues que la instrucción ofrecida por el gobierno era pretendidamente la salvación; era la piedra angular de la estrategia regeneradora que se debía derramar como una pócima salvadora en todos los ámbitos sociales, era la herramienta que había de conducir el maltrecho y degenerado colectivo nacional por la ruta del progreso y la civilización. Porque "es claro, por tanto, que los individuos como las colectividades deben principiar por ilustrar la mente, por educar las facultades superiores para entrar luego por las vías del progreso

*Algunos de cuyos supuestos fenómenos demostrativos eran el aumento del alcoholismo, la pereza para estudiar y trabajar y la violencia.

** "En un sistema de disciplina, el niño está más individualizado que el adulto, el enfermo más que el hombre sano, el loco y el delincuente más que el normal y el no delincuente. En todo caso, es hacia los primeros a los que se dirigen en nuestra civilización todos los mecanismos individualizantes; y cuando se quiere individualizar al adulto sano, normal y legalista, es siempre buscando lo que en él hay todavía de niño, la locura secreta que lo habita, el crimen fundamental que ha querido cometer" (Cf. FOUCAULT, 2005, p. 197-198).

⁴⁹⁶ JIMENEZ, Nepomuceno. Informe del Director General de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia, Op. cit., p. 6.

⁴⁹⁷ SÁENZ; SALDARRIAGA y OSPINA, Op. cit., p. 78.

verdadero en todas sus formas, o para abandonar las sendas transitadas erróneamente"⁴⁹⁸. Aquí era entendida la degeneración como aquello que por consiguiente no había favorecido el progreso. Vale entonces decir que un proceso regenerativo incidiría, en esta misma lógica, en una retoma del camino del progreso para la nación. Así pues, no era posible pensar en progresar sin antes atravesar un ineludible proceso regenerativo que levantara la nación por encima de la sima degenerativa en que se encontraba. Instruir, regenerar y progresar se perfilaba como una perfecta ecuación con resultados positivos. Así se entendía, en efecto, "que un pueblo ignorante no podrá nunca regenerarse si ha caído, ni adelantar si se halla en la etapa rudimentaria y primitiva de la vida nacional"⁴⁹⁹. Este estado degenerativo no era más que la demostración de la existencia de una etapa primitiva, la misma que evolutivamente era posible de ser superada. La regeneración hacía parte de una etapa por superar, para poder llegar a otra etapa de civilización y progreso. ¡Educad, regenerad y progresad!, he ahí la consigna. No parecía haber otro camino más expedito: la instrucción había de ser la herramienta ilustradora para progresar y salir de la degeneración, en razón a que "ilustrarse es para una Nación andar adelante o levantarse, al menos"⁵⁰⁰.

En esta forma, el progreso de las naciones civilizadas era el faro que inspiraba la discusión intelectual del momento hacia el ejercicio de lo educativo. Las pocas escuelas existentes en la región tendrían la misión de participar en una importante gesta de nación, ilustrar con ánimo regenerador y en esta empresa avivar la luz que condujera sujetos, comunidades y regiones por la fulgurante y promisoría carrera de la civilización. Podemos ampliar, entonces, un poco más la ecuación ya señalada: ¡Ilustrad, regenerad, progresad y os haréis civilizados! La instrucción hacía parte así de la gran promesa regeneradora estatal. Recuperar de la degeneración y servir de trampolín para dar el fantástico salto al mundo de las naciones civilizadas al que se estaba tardando tanto para llegar, enfrascada la nación en discusiones intestinas de personas degeneradas.

⁴⁹⁸ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 2.

⁴⁹⁹ Ibid.

⁵⁰⁰ Ibid.

Pero era precisamente en la escuela en donde se fincaba la mayor esperanza civilizadora porque "cada escuela que se abre —si no es un presidio que se cierra— es al menos un hueco de luz por donde se cuelan los fulgores de una verdadera civilización"⁵⁰¹, según se decía en las esferas de poder. Una civilización que no podía ser alcanzada sino con sujetos regenerados, y por ello ahora se trataba de ilustrar a la mayor cantidad de personas, creando nuevas escuelas y mejorando las ya existentes. De esta manera, la reforma instrucionista de la Ley Uribe, al pretender instalar la instrucción decididamente en el campo de lo laboral, se veía enfrentada a reformar en forma simultánea tanto lo existente —maestros, instalaciones locativas, contenidos, métodos— como a crear mayor cobertura de población para evitar el descontrol de los supuestos degenerados.

⁵⁰¹ Ibid.

6.2 El paciente trabajo de arar el humus fecundo.

Pero la labor educacionista no había dado los mejores frutos, y por ello se hacía referencia continuamente a la persistente degeneración de la sociedad colombiana y del pueblo antioqueño en particular. No obstante, hablarse de este proceso degenerativo en el que había caído la nación entera, se le abonaba al pueblo antioqueño lo dócil y manejable que era "a pesar de su carácter altivo y levantisco y los defectos de su descuidada educación

502

obra de la rutina y del abandono atávico" . Situación que ya había sido enaltecida en el *Canto del Antioqueño*, de Epifanio Mejía, con la célebre expresión altanera: "llevo el hierro entre las manos porque en el cuello me pesa", haciendo alusión al desafío frente a ciertos controles pero aceptando con honor una cierta disposición al trabajo. Ahora bien, la educación había sufrido la tendencia a mantener formas de hacerse o costumbres de antaño; a pesar de hablarse de la disposición de los antioqueños al cambio. Podían cambiar y tal vez querían cambiar, porque el pueblo antioqueño era considerado como "el menos apegado a la rutina, es en el que con mayor facilidad cala lo nuevo, lo exótico y lo ⁵⁰³extraño, lo que lo hace esencialmente progresista y apto para su mejora moral y material" , pero lo que se venía notando era que poco se hacía para ese cambio en el campo educativo, y ese poco no alcanzaba para ofrecer los esperados cambios.

Habida cuenta de que los adultos ya difícilmente podían hacer parte de la población a instruir e ilustrar en el escenario de la escuela, para la iglesia católica la redención se dirigía esencialmente al terreno infantil y juvenil porque "vosotros tenéis, ¡Oh jóvenes! en vuestros corazones la energía del amor, fuente de todas las abnegaciones redentoras"⁵⁰⁴, según se pregonaba. Era pues, en las nuevas generaciones donde la iglesia católica reforzaba su labor de educación amorosa para regenerar la sociedad antioqueña. Los niños eran el terreno preferido y en los jóvenes ya previamente escolarizados bajo la égida clerical, se presentaba

⁵⁰² YEPES, J. E., Op. cit.

⁵⁰³ Ibid.

⁵⁰⁴ Discurso de Cayetano Sarmiento en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 8 (1905); p. 283.

la reafirmación de lo hecho desde los primeros años de vida con los futuros hijos de las montañas antioqueñas. Aquí, los jóvenes eran los convocados a fungir como libertadores, a ser aquellos valientes que se liberan a sí mismos, y a su sociedad, de la degeneración si es que "queréis beber en el cáliz de la victoria"⁵⁰⁵. Enaltecidos, ahora a la condición de quienes pueden beber en el vaso sagrado. Jóvenes redentores, escuela para la catequización. Más que una escuela para la libertad se pretendía instaurar una escuela en la que se formaran sujetos libertarios que liberarían al mundo y se liberarían ellos mismos, todo bajo la supuesta conciencia de la indiscutible batuta religiosa imperante.

Según las inquietudes de las directivas de la Instrucción Pública regional, uno de los problemas centrales era que Antioquia estaba plagada de unos sujetos degenerados que venían ya influenciados genéticamente para serlo, y que al no ser educados y controlados adecuadamente, desbordaban en ellos lo maligno y no permitían el florecimiento del bien. Esta era la descripción de los niños antioqueños: son feroces animales en potencia que necesitan urgentemente que se les controle. Allí, en el niño que empieza su tránsito hacia la vida adulta y la consiguiente ciudadanía, habitaba ya un pequeño degenerado esperando ser regenerado por la sociedad que lo había recibido. No se podía esperar más de un engendro de padres degenerados. Un pequeño espécimen que llora, es iracundo, cruel, caníbal, lujurioso y envidioso, en fin "todos, todos los instintos de la bestia reposan en aquel organismo, reposan y se adormitan en aquel lecho psico-físico, a la manera de víboras entrelazadas y medio ateridas que levantan la cabeza o mueven las confundidas colas de cuando en cuando y aguardan los rayos de la canícula, el fuego de la vida, para levantarse furiosas y amenazantes"⁵⁰⁶. Si la escuela no había cumplido su función regeneradora con los seres degenerados que había venido recibiendo encomendados por la sociedad, el resultado había sido evidente: un país enfermo y, lo que era aún peor, la certeza plena de la continuidad acerca de unos futuros antioqueños degenerados. Eran las víboras del pecado original —tan caro a los católicos antioqueños—, que se encontraba instalado en los niños que nacieron con el rótulo de pecadores, obtenido antes de nacer individualmente y que,

⁵⁰⁵ *Ib id.*

⁵⁰⁶ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y a los padres de familia", *Op. cit.*, p. 2.

según Saldarriaga⁵⁰⁷, la pedagogía católica adoptaba como principio básico de su antropología filosófica.

Pecado original heredado de nuestros primeros padres, "y por el cual nacemos sin la gracia santificante, y sometidos al desorden de nuestras malas inclinaciones, a la ignorancia, a los sufrimientos y al peligro de la muerte eterna"⁵⁰⁸. Ese pecado que había de ser redimido con la ilustración lograda a instancias del sistema instruccional, salvando cuerpo y mente. Así pues, nacer con el pecado y no hacerse consciente de ello era lo que mantenía a las personas en un estadio degenerativo; habían nacido degenerados y la sociedad había de regenerarlos para beneficio social y por principio de nación, con la estrategia instructora. En este orden de ideas, es importante tener en cuenta que si el pecado era parte de ese proceso degenerativo, la estrategia regeneradora instructora habría de buscar en los contras religiosos, y no sólo en la ilustración, los tratamientos a esta situación; de tal suerte que las puertas estaban abiertas para que la Iglesia católica, experta en este tipo de lides, tuviera un sitio de honor en la vanguardia de esta batalla salvacionista y regeneradora.

Como si fuera poco, y siguiendo la línea clerical, para la Dirección de la Instrucción Pública, natural y urgente "será herir al enemigo y ya que no podemos darle muerte, debilitarlo en sus potencias dañinas e inadaptables a la comunidad humana"⁵⁰⁹. La infancia, cual nido de víboras al acecho, era el enemigo declarado de la sociedad; el mal no estaba en los sujetos adultos únicamente como fruto de su formación social sino que venía desde el propio nacimiento. Todo nuevo ser humano nacido en estas agrestes montañas era un enemigo de la sociedad ya constituida. Una sociedad ya degenerada, pero a la que también llegaban degenerados por filiación genética quienes nacían en ella. Era necesaria, pues, la presencia de un estamento curador de esta especie maligna salida de las entrañas de la naturaleza y de la degeneración de la región y de la nación, pero un estamento sanitario que no podía matar (como tal vez se dejaba entrever) sino que debía asumir denodadamente su papel de limpieza regenerativa desde la primera infancia para mejorar la sociedad. En tal

⁵⁰⁷ Cf. SALDARRIAGA V., Op. cit., p. 107.

⁵⁰⁸ ASTETE, Op. cit., p. 26.

⁵⁰⁹ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 3.

sentido, "la técnica preventiva se entendía como la continuación de un trabajo civilizador de la mano de la moral cristiana"⁵¹⁰. Se entiende, entonces, cómo "la pulcritud", la "salud del espíritu" y el dominio de las pasiones y de los vicios se convirtieron en valores de gran trascendencia"⁵¹¹ en el marco del proceso regenerador. Todo ello porque las potencias humanas si no eran controladas con la instrucción, se percibían nocivas y, además, inadaptables a la sociedad humana.

Es decir, que nacían seres humanos que debían ser convertidos para la vida en sociedad —y de paso para la salvación— porque el sólo hecho de nacer no les había otorgado ese derecho. El filtro protector, la muralla que era a la vez un cedazo purificador, con el que se encontraban los infantes era la educación, así definida como "el procedimiento de reacción

512

de la sociedad y de la familia contra esas fuerzas pasionales del niño" . La educación era la única que podía convertir a unos sujetos amorfos socialmente en otros adaptados a los que se les había cambiado su naturaleza inicial. Un proceso de cambio centrado "en su forma más lata" básicamente "en el desarrollo mental, la formación del carácter y el sentido moral" . Control de pensamiento, de la acción y de las concepciones sobre el bien y el mal, o sea, todo un andamiaje formador encaminado a favorecer el bienestar de la sociedad en su conjunto social. El problema del individuo particular era manejado bajo la premisa de la conveniencia social. En esencia, la educación en Antioquia devenía como herramienta instructora y regeneradora al mismo tiempo.

Educar, entonces, no era sino "limar las púas de los instintos animales perversos, suavizar las rugosidades de una entidad psico-física, hacer obra de adaptación a las comunidades conscientes"⁵¹⁴. El ser monstruoso, e ignorante de su propia maldad, debía ser transformado en un otro consciente y social, transformación que había de suceder al hacer su paso por la vía educativa en la que no desaparecía el animal, ni las púas y rugosidades que lo

⁵¹⁰ LONDONO BLAIR, Op. cit., p. 68.

⁵¹¹ Ibid.

⁵¹² ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 3.

⁵¹³ Ibid.

⁵¹⁴ Ibid.

caracterizaban sino que estratégicamente eran atenuadas para desempeñarse en sociedad. Así, la educación habría cumplido a cabalidad su papel regenerativo y socializador por medio de "la ilustración de la mente y de la acertada dirección de la voluntad"⁵¹⁵. La ilustración ofrecida operaba como una droga adormecedora sobre el animal y, a la vez, como sedante tranquilizador que había de permitirle a la sociedad conducir al alumno como sólo ella creía saber hacerlo. El animal latente, pero no erradicado, había sido ilustrado. De allí, que la continua vigilancia fuera necesaria sobre él.

Queda planteada así un tipo de labor ilustradora de los estudiantes que no riñe con la necesidad de ser conducidos. Y no riñe porque se les ilustra para que aprendan a conducirse a sí mismos según las necesidades sociales y con la convicción de que lo que hacen, porque les insinúan que lo hagan, es lo correcto, moral y éticamente. La fórmula salvadora operaba así en forma excelente, al menos desde la teoría. La sociedad antioqueña había encontrado el remedio para salir de la enfermedad degenerativa de la que, por fortuna para el futuro de la nación, eran concedores los pocos hombres ilustrados que aún quedaban. La escuela era considerada en esta perspectiva como la clave fundamental de toda la parafernalia regenerativa. Todo lo demás sería consecuencia directa del trabajo consistente de la misma escuela. Porque con el sólo hecho de entrar el niño en ella se iniciaba de por sí un proceso regenerativo que implicaba obediencia, sujeción, disciplina y, a la vez, abría la brecha a la sociabilidad, al roce con los semejantes, comenzando a despertar sentimientos altruistas⁵¹⁶.

De tal forma, la regeneración social impulsada desde la escuela pública fundaba así uno de sus pilares en la instauración de nuevos procesos de constitución de sujetos: hacerlos obedientes, disciplinados y atados a unas condiciones sociales específicas e históricas. Adicionalmente, entre las cosas más favorables que tenía la escuela, según lo consideraban los líderes de las discusiones académicas, estaba el hecho de que el niño ingresaba todavía inconsciente a ella y era ese estado de aletargamiento el que debía aprovecharse para obrar rápidamente sobre él. Pero no sólo había intelectuales con estas ideas, también se hacía

⁵¹⁵ Ibid.

⁵¹⁶ Ibid.

referencia a una infinidad de maestros que consideraban "a sus discípulos como instrumentos inconscientes", pero lo importante era que ellos —los maestros— "se yerguen como seres excepcionales, infalibles, capaces de llevarlos a la perfección con preceptos

517

inquebrantables, rigurosos, matemáticos" . Lo cual significaba, ni más ni menos, que el niño habría de pasar de la inconsciencia a la supuesta conciencia sin haber sido conocedor de ello sino hasta que fuera ilustrado por la escuela, y ya estuviera en su fase consciente. Antes de esto, la misma animalidad no le permitía ser consciente de la bestia dormida que habitaba en él. La bestia se vería a lo lejos como un momento desafortunado en la historia de cada sujeto gracias a la labor ilustradora de la escuela. Así mismo, eventualmente el conocimiento sobre esa etapa degenerada quedaría como parte de la historia de la sociedad en general, pero vista ahora con sentido de superación desde una sociedad ilustrada, regenerada, en la ruta de la civilización y, por lo tanto, progresista.

Otro elemento fundamental a la hora de entender el transformador trabajo civilizador y de carácter progresista que ejercería este tipo de escuela, así designada por la estructura social sobre los niños antioqueños, era la creencia en que el propio infante empezaba a conocer al entrar al sistema educativo que "[...] hay una sociedad que tiene derechos sobre él, existen reglas generales de obligatorio cumplimiento, y en fin, que es preciso reprimir —so pena de sanciones dolorosas física o moralmente— los variados impulsos pasionales que van surgiendo como retoños fértiles desde el humus (sic) fecundo de un ser

518

ineducado"⁵¹⁸. Se

pretendía educar así para ligar los sujetos socialmente, pero con unas ataduras aceptadas por el mismo proceso regenerativo, que se las debía hacer ver como necesarias y ética y moralmente válidas. Fue así como metodológicamente cobraron fuerza los libros, las máximas y la palabra viva del maestro, porque hacían parte de las herramientas para labrar moralmente el terreno (entiéndase, el *humus fecundo* que eran los niños ineducados); en este proceso, el niño habría de darse cuenta por sí mismo, mediante un esfuerzo, propio, individual, "un acto no sugerido, sino considerado como del yo (sic) únicamente, y que trae

⁵¹⁷ BETANCOURT VILLEGAS, Pedro Pablo. Régimen autoritario, Op. cit., p. 48.

Es decir, que ha pasado por la escuela y "aceptado" y asumido los condicionantes que se le imponen.

⁵¹⁸ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 3.

la inmediata recompensa de un triunfo"⁵¹⁹. En efecto, se asumía que estaba en el mismo niño la capacidad de darse cuenta de lo que debía hacer para cumplirle a la sociedad. La escuela había de conducirlo para que finalmente, en el camino, él adquiriera la convicción personal, aparentemente no sugestionada por la sociedad, de lo que moralmente era lo mejor. La bestia, bien ilustrada en el aparato escolar, podía llegar a un estado de consciencia que le permitiera asumir desde su yo la tarea de aceptar aquello que le era mostrado como lo adecuado, lo natural. Después de ser domesticado, ya sabía cuál era el camino que debía seguir. Y aquí, todo esto era posible porque se asume que "la enseñanza moral queda impresa como en dura roca, se ha verificado una pulimentación del ser, se ha limado una púa, dulcificado una rudeza y debilitado un instinto salvaje"⁵²⁰.

Así, gradualmente, mediante "procedimientos metódicos y racionales las pasiones van modificándose por acción externa e interna, acomodándose a la vida correcta"⁵²¹. Entonces, quien ha estado en la escuela, la otrora bestia transformada filantrópicamente en un ser ilustrado, obra por lo que le han enseñado y por lo que ya desde niño debe haber aprendido a controlar. De tal forma, la búsqueda de un sujeto autónomo en las condiciones que la sociedad antioqueña de principios del siglo XX pretende imponer, tiene algunas de sus raíces en esta escuela regeneradora .

Tenemos, entonces, que el papel conductor de la escuela era revitalizado, ahora en el sentido de una moralización civilizadora, la que permitiría en el contexto en el que se ubicaba la discusión en este departamento, que la sociedad antioqueña saliera de su estado degenerativo.

⁵¹⁹ Ibid.

⁵²⁰ Ibid.

⁵²¹ Ibid.

La misión de esa escuela estatal moderna surgida hacia el siglo XVIII seguía rediseñándose. Ya no se trataba solamente de enseñar a los niños pobres que estaban perdiéndose en las calles, sino también de recuperar a estos mismos que aunque no vagabundos, si eran vistos como unos degenerados por sus genes, por sus padres y por su sociedad

En efecto, para la iglesia católica el niño debía ser educado desde el mismo momento en que nacía. No se debía perder tiempo valioso para que el futuro ciudadano iniciara su carrera hacia la socialización dejándolo sólo en manos de los padres, y mucho menos si éstos eran considerados como unos degenerados. "Lo primero que el niño necesita es una

522

sólida y cristiana educación" , educación que según los preceptos tradicionales antioqueños debía ser entregada en la familia que, aunque degenerada, podía dirigir sus esfuerzos a la recuperación de su retoño, preparando el terreno para la posterior labor de la escuela. De esta familia no se pretendía que tuviera más criterios que los que le dictaminaba la religión católica, porque la sola intención de formar familias mediante el matrimonio civil era ya una opción fuertemente reprimida por la Iglesia con la excom⁵²³unión, llegando a colocar el Código de Derecho Canónico por encima del Código Civil . En este caso, se puede evidenciar que, a fuerza de las instituciones, el niño antioqueño no habría de continuar en una escuela cualquiera, sino en una escuela oficial, que asentada en principios católicos, sirviera de refuerzo a lo conocido dentro de la familia en los primeros años "mortales" para preparar el camino a la salvación que, a su vez, le permitiría disfrutar de la inmortalidad. Se observa que el campo de acción de este tipo de oferta era amplio, se salía de los límites de la sociedad, del tiempo y del espacio. Una oferta que servía para vivir, para morir y hasta para resucitar. Y de contera, también servía para salir de la detestada degeneración.

⁵²² YEPES, J. E., Op. cit., p. 317.

⁵²³ Cf. SANÍN ECHEVERRI, Jaime. El Obispo Builes. Medellín: Editora Géminis, 1988, p. 106.

6.3 La pugna entre educacionistas e instruccinistas.

No son genios los que nos hacen falta, no son ilustraciones, ni talentos, ni sabios, sino hombres, pero hombres en la verdadera acepción del vocablo. En una palabra lo que necesitamos es caracteres, a los cuales, como lo dejó demostrado, es la educación lo que los forma, no la instrucción. (Yepes, 1906).

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 buena parte de las publicaciones de la Revista "Instrucción Pública Antioqueña", principal órgano oficial difusor de las ideas reformadoras.

La importancia de esta discusión tiene un carácter histórico interesante porque en los documentos de la Ley Zerda, anterior a la Ley General de Educación en Colombia para fines del siglo XIX, los dos conceptos aludidos —Educación y Instrucción— eran utilizados en forma indistinta, ya fuera en documentos oficiales como en las opiniones de los entendidos. A modo ilustrativo de esta situación, en el decreto 349 de 1892, orgánico de la Instrucción Pública, se invitaba a los Gobernadores para que al final de cada año entregaran al Ministerio de Instrucción Pública un informe pormenorizado sobre "la situación y marcha de los Institutos de educación e Instrucción (sic) secundaria del

Es decir, de obligatorio cumplimiento para todo el territorio nacional.

departamento". No obstante, esta tranquila coexistencia sufrió un remezón, precisamente hacia la primera década del siglo XX, periodo en el cual la discusión se vio reanimada por la entrada en vigor de la Ley Uribe en 1904, ley en la que el empuje gubernamental mostraba un leve giro hacia lo que en los círculos intelectuales era visto como "la instrucción", tocando de paso los cimientos de la tradición religiosa antioqueña y algunos de los postulados del Plan Zerda finisecular .

Veamos en detalle algunas de las argumentaciones que dieron lugar a esta pugna histórica. Ubiquemos inicialmente las posturas. 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 *instruccionistas*, a los que se podría calificar como algunos de los impulsores, 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, bien claro está, la religión y las tendencias moralizadoras. Los instruccionistas, 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 instruccionistas.

**Es importante anotar que, si bien la principal cadena de argumentaciones tenía como foro principal esta revista oficial, también en periódicos regionales y otras publicaciones se podían encontrar posiciones al respecto.

Lo primero que hay que decir es que si bien la Ley Uribe representaba en su momento una posible respuesta a los intereses industrializantes de Antioquia, por su abierto y decidido direccionamiento instruccional hacia la preparación para el desempeño laboral, las lecturas, discusiones y apropiaciones que suscitaba se balanceaban, pendularmente, de un lado entre la responsabilidad regeneradora, modernizante y progresista que se le asignaba desde frentes gubernamentales y de opinión, y de otro lado, en la reacción clerical fundada

524

en autorizaciones ancestrales y en legislaciones precedentes. Y fue, tal vez, esta última situación la que posibilitó el hecho de que congregaciones religiosas como la de los Hermanos Cristianos llegaran aquí al tiempo que a Bogotá teniendo en cuenta que "la capital a comienzos del siglo XX era uno de los lugares, con Medellín, de un nivel cultural y económico que podía permitir crear una instrucción pública".⁵²⁵ Todavía más, monseñor Bernardo Herrera Restrepo quien ya había sido Arzobispo de Medellín en 1887 participa en dos eventos de trascendental importancia. El primero de ellos ocurre en 1887, recién firmada la Constitución de 1886, cuando expresaba que "Dios tiene repartido el gobierno del humano linaje entre dos poderes, el eclesiástico y el civil, encargados de regir, uno las cosas divinas, el otro las humanas [.] Se hace pues indispensable que entre los dos poderes haya un sistema arreglado de relaciones [..]"⁵²⁶. El segundo evento, fue la realización de las diligencias para traer los Hermanos de La Salle en 1890 a Medellín,

*

Hacia 1910 Antioquia lideraba, frente a otras regiones, el establecimiento de grandes empresas industriales de textiles (empresas con más de 500 trabajadores y cerca de 200 telares), cervecerías y algunas menos extensas de locería, vidriería y fundición (Cf. TIRADO MEJÍA, Álvaro. Introducción a la Historia Económica de Colombia. El Áncora editores. 16ª edición, Editorial Bedout, Medellín. 1985, p. 294). Aunque autores como Bejarano ven bastante pobre el balance industrial del país en 1900, reconocen que Antioquia era el segundo departamento con más empresas, diez en total, dos menos que las de Bogotá, mientras que Boyacá, Bolívar y Valle sólo tenían una cada uno. La así denominada "pujanza antioqueña" se manifestó en el ascenso de empresas para 1916 cuando llegó a tener más de 25 frente a 13 de Bogotá (Cf. BEJARANO, José Antonio. La economía. En: Manual de Historia de Colombia. 2a ed. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. 1982. Tomo III, p. 23). En el campo agrícola, Antioquia ocupaba el tercer lugar en la concentración de la producción en 1925, con el 8.17% del área total cultivada en el país, según este mismo autor (Cf. BEJARANO, 1982, p. 25). Lo anterior explica en parte lo señalado por HELG (Cf. HELG, Aline, Op. cit.) sobre el liderazgo económico que ejercía la región antioqueña y que ha sido relacionado en algunos de los análisis históricos con la dinámica de los intereses regionales por buscar cambios en el esquema instruccional.

⁵²⁴ La Constitución de 1886, el Concordato de 1887 firmado entre la Iglesia Católica Romana y el Estado Colombiano y, en tercer lugar, el Plan Zerda de 1892, para sólo citar los tres más recientes.

⁵²⁵ QUICENO; SÁENZ y VAHOS, Op. cit., p. 116.

⁵²⁶ *Encíclica Inmortale Dei*. Citada en *Pastoral del Ilustrísimo Sr. Obispo de Medellín para la Cuaresma de 1889*. Medellín, Imprenta del Departamento, p. 7 (Cf. ARANGO, Gloria M. Op. cit., p. 30).

ciudad en la que fundaron el colegio de San José. Y fue de aquí de donde salieron también hacia la capital de la República en 1893: de Medellín y Bogotá, se puede decir que los

527

Hermanos se extendieron por todo el país . Como se puede ver, es notable la dinámica originada en territorio antioqueño para posibilitar el matrimonio entre la iglesia católica y el estado colombiano para fines del siglo XIX y principios del XX.

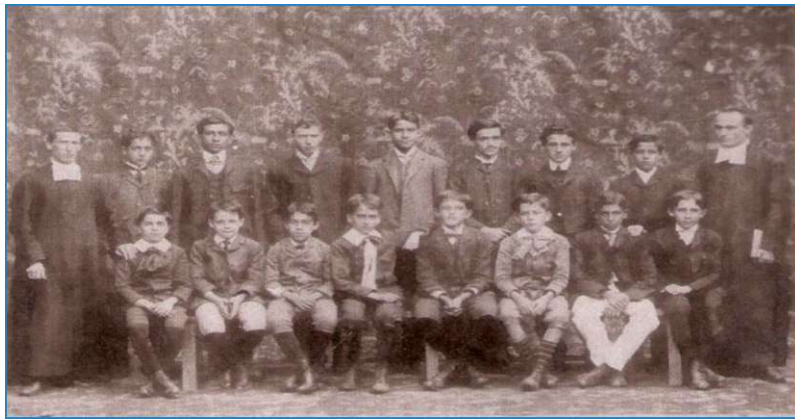


Imagen 10. Colegio de San José, 1903.

Para entonces, era evidente que la fuerza pendular que originaban los acercamientos y desencuentros entre estos los *educacionistas* y los *instruccionistas* motivaba acérrimas discusiones sobre el peso transformacionista otorgado a la instrucción más en el terreno de lo laboralista, o a la educación pensada como un factor de moralización. El concepto *instrucción* rondaba por doquier siempre que se hablaba de procesos educativos. Para entender esta afirmación veamos el siguiente cuadro. La dirección nacional del ramo estaba a cargo del Ministerio Nacional de Instrucción Pública, con una revista de limitada circulación para algunas de las regiones del país, denominada "Instrucción Pública Nacional". Por su parte, en Antioquia existía la Secretaría de Instrucción Pública y la Revista de "Instrucción Pública Antioqueña". La misma Ley Uribe fue titulada "Sobre Instrucción Pública" e iniciaba lo decretado diciendo que la Instrucción Pública en

⁵²⁷ Cf. ACERO LÓPEZ, Jorge. E. S.J. Mis mejores reportajes. 100 años de los Hermanos de La Salle en Colombia. Reportaje al Hermano Juan Vargas. Bogotá: Ediciones Jeal, 1990. p. 322-324. En el año de 1927 se organizaron dos provincias de los Hermanos de La Salle en Colombia, una con sede en Bogotá y otra en Medellín.

Colombia debía ser organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica . Se hablaba allí mismo de Instrucción Primaria, Secundaria y Profesional, y para completar el panorama, este concepto aparecía diecisiete veces en este articulado oficial.

Por su lado, el concepto *educación* sólo aparecía en tres ocasiones en esta ley para referirse, inicialmente, al objeto de las Escuelas Normales como "la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las Escuelas Primarias"⁵²⁹. Así vista, la educación la recibían quienes se iban a desempeñar como institutores, lo que parece significar que los futuros instructores eran educados para instruir, o lo que es lo mismo: los institutores habían de saber de la enseñanza y de la educación. Ellos eran educados y, por lo tanto, debían saber enseñar; en tanto que los niños y jóvenes debían ser instruidos por adultos que habían sido educados y, por lo tanto, debían ser duchos en el arte de enseñar. De tal suerte que los maestros eran educados para ser institutores.

Una segunda referencia al concepto *educación* se observa en el Artículo 40 del decreto 491, cuando el Gobierno nacional expresaba que la citada Ley Uribe sería reglamentada para todo el sistema escolar y universitario, teniendo presente que debía estar sostenida sobre la triple base de la educación moral y religiosa⁵³⁰. Una base triple en la que la educación religiosa se mezcla con la educación industrial, comercial y agrícola, que para el caso debía plantearse, de acuerdo con lo que venimos analizando, como instrucción laboralizante. Nótese que los sistemas escolar y universitario eran puestos a descansar aquí sobre la educación moral y religiosa, pero una educación moral y religiosa de carácter católico, cómo ya se ha dicho previamente. Se hacía alusión, igualmente, a que lo enseñado en los

⁵²⁸ Cf. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Artículo 1° de la Ley 39 de 1903.

Es importante resaltar que durante las tres primeras décadas del siglo XX se consolidó un conjunto de instituciones que ocuparon un lugar intermedio entre la enseñanza primaria y la universitaria. Hablamos de las Escuelas Normales de Varones y Señoritas, la Escuela de Música Santa Cecilia y los Talleres de San Vicente de Paúl; Instituciones privadas como los Seminarios Conciliares de Medellín y Santa Fe de Antioquia, el Colegio de San Ignacio, el Colegio de la Presentación, el Colegio de San José y otros colegios de varones y tres de señoritas en Marinilla, el Retiro y Rionegro. Cf. "Antioquia (Separata). La Educación en Antioquia. En: EL COLOMBIANO, Medellín, (2008); p. 167. Es sólo a partir de 1932 que la enseñanza secundaria pasó a denominarse como Bachillerato y compuesta por seis años.

⁵²⁹ Cf. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Artículo 15 de la ley 39 de 1903.

⁵³⁰ Cf. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Artículo 40 de la ley 39 de 1903.

niveles de la primaria y la secundaria debían estar pensados en términos industriales, agrícolas y comerciales. No obstante, cuando se hacía referencia a la formación de profesionales, sí se hablaba directamente de Instrucción. La educación, en términos de fines, era católica, moralista e industrializante. Pero operaba de modo instruccionalista en los mecanismos para lograrla, así mismo como ya se decía sin rodeos que la formación profesional instruía. Existía pues un sistema instruccionalista que, según se afirmaba, debía estar fincado en grandes proyectos educativos.

En este orden de ideas, la educación era la filosofía del sistema, lo que se pensaba sobre él, la idea de ser humano que se debía forjar en el país y la mecánica de formación de maestros que obraran como institutores. La instrucción era la supuesta práctica que había de hacerse realidad. La instrucción funcionaba, pues, para formar a quienes debían laborar por el progreso del país y en quienes debía ser evidente la materialización de los postulados educativos macro: religión, moral e industria. Lo que puede resultar novedoso en esta primera parte, es que para la primera década del siglo XX la industrialización aparecía por primera vez en la historia de la educación colombiana y antioqueña, prácticamente al mismo nivel que la educación religiosa y moral. Y esta revitalización podía estar ocurriendo por arte de la ley Uribe. No obstante, en la arena de la contienda la fuerza religiosa era grande, y era en tal sentido que el plan de estudios de la educación religiosa era dictado directamente por la Iglesia católica basada en lo dispuesto en el decreto 491 de 1904, sobre la enseñanza religiosa primaria y sobre los adelantos pedagógicos. En tal dirección, en la Revista de Instrucción Pública Antioqueña, órgano de la oficialidad, se publicaba el plan aprobado y adoptado por el Ilustrísimo Sr. Arzobispo Primado el 23 de

531

diciembre de 1911 . Año por año, tema por tema y con diferencias entre las escuelas urbanas y las rurales. Diferencias que eran discutidas desde la ortodoxia religiosa de

⁵³¹ SUAREZ, Marco Fidel. Resolución 2 de 1912. Plan de estudios de Religión para las Escuelas primarias. En: Revista Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51 (enero de 1914); p. 271. Mientras tanto y en los entretelones de la política nacional del año 1912, el bogotano Laureano Gómez, "brillante defensor de la derecha religiosa y de la idea de que el Conservatismo y la Iglesia eran una y la misma cosa", apoyaba al antioqueño Marco Fidel Suárez "como la persona más indicada para unir a los conservadores", presentándolo como "un líder de primera magnitud" (Cf. HENDERSON, J., Op. cit., p. 97-98). Posteriormente, Suárez, ex seminarista durante 10 años y ex ministro de instrucción pública, sería elegido presidente y gobernaría el país entre 1918 y 1921.

Antioquia por quienes consideraban que en el Reglamento asignado desde el Ministerio de Instrucción Pública para las Escuelas Primarias no debían ser diferentes los planes para unas y otras⁵³²; así como también se proponía que la educación moral debía ser

533

explícitamente trabajada sobre la base de la educación cristiana . La moral antioqueña era cristiana y no dejaba márgenes, para otras alternativas, las mismas que prácticamente eran inexistentes, ni siquiera al menos para la impugnación de la moral propuesta.

Ya en la misma ley 39 de 1903⁵³⁴ y en el decreto 491 de 1904⁵³⁵, su Reglamentario principal, se seguían manejando los conceptos de instrucción, educación y enseñanza. Lo cual es una especie de reiteración de las expectativas que se venían presentando entre los educacionistas. Valga decir que, en estas condiciones, el concepto de enseñanza era parte de las actividades que conllevaban las intenciones tanto educadoras como instructoristas; en ambas se implicaba la necesidad de un proceso de hacer ver al otro, ya fuera para condicionar sus comportamientos o su moral y mostrarle cómo conducir su voluntad, o para adiestrarlo en un oficio socialmente bien visto. Hablamos, pues, de que la enseñanza se incluía en la educación y la instrucción, era algo así como un elemento complementario, que hacía parte de la cuestión metodológica porque en ambas se habrían de transmitir contenidos o valores. Se enseñaba un oficio —instrucción—, pero también se enseñaba paralelamente a rezar —educación—. En tiempos decimonónicos la fuerza estaba en lo segundo y las intenciones reformistas de subvertir este orden eran las que causaban revuelo en los círculos antioqueños. Además, en el artículo 15 de la citada ley 39 se les asignaba a las Escuelas Normales como objeto "la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las Escuelas Primarias". En efecto, los nuevos docentes debían estar preparados para enseñar, es decir, conocer de la metodología, y también para educar, en el sentido en que lo hemos venido comentando se entendía por educación. Continuaba

⁵³² GARCÍA DUQUE, Ramón. Reformas al Reglamento de las Escuelas Primarias. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 58 (abril de 1915); p. 494.

⁵³³ Ibid., p. 495.

⁵³⁴ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 39 del 26 de Octubre de 1903, sobre Instrucción Pública. Comunicada abiertamente en el Diario Oficial N°. 11.931 del 30 de octubre de 1903.

⁵³⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Decreto N°. 491 del 3 de junio de 1904, que reglamenta la ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial N°. 12.122 del 14 de julio de 1904.

este numeral de la ley enfatizando en que se procurara "especialmente que los alumnos de estos establecimientos de enseñanza secundaria adquieran las nociones suficientes no sólo en el orden moral e intelectual sino también en los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio que deban ser trasmitidos a los niños, y que en ellos se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos"⁵³⁶. Se necesitaban maestros que enseñaran, es decir, en este contexto, que tuvieran pedagogía, lo que significaba que supieran de qué maneras era posible enseñar. El pedagogo era aquí el experto didacta. Decir más pedagogo que erudito devenía en un significado de más práctico. De tal forma que los eruditos escribían la ley y los maestros de a pie la aplicaban con pedagogía, o sea, que debían saber enseñar lo que se les pedía que fuera enseñado.

En otras palabras, la moral y la formación intelectual podían adquirirse con la educación, en tanto que el aprendizaje de los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio, quedaban ubicados abiertamente en el proceso de instrucción. Proceso éste que, en la Ley Uribe, era presentado con mayor énfasis que los de educación y enseñanza, y que era, en parte, la situación detonante de las angustias de los intelectuales pro-católicos que veían en este desplazamiento de la educación frente a la instrucción un llamado a olvidar la religión o, al menos, a desvalorizarla. En la ley aparecían, simultáneamente, educación y enseñanza, pero la instrucción las subordinaba. Esto puede obedecer a que la ley 39 era de corte Instruccionista, pero contemporizaba con la tradición y el poder religioso diciendo que se buscaba instruir pero, todavía "en concordancia con la religión católica"⁵³⁷.

En síntesis, en el sistema educativo, pretendidamente no educacionista, se buscaba hacer uso ahora con mayor decisión de la Instrucción, pero ello no venía a significar taxativamente que desapareciera la educación como función estatal, sino que dentro del sistema educativo se pretendía un leve cambio hacia la instrucción, una instrucción de

⁵³⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 39 del 26 de Octubre de 1903, sobre Instrucción Pública. Art. 15.

⁵³⁷ Ibid., Art. 2.

carácter laboral, como ya se ha venido planteando. En esta medida, la educación era vista como el marco general en el que operaba la Instrucción. No obstante, quienes se desempeñaban en la escuela seguían recibiendo el calificativo de institutores y no de educadores, pero debían seguir educando como lo definía precisamente el Artículo 52 del decreto 491 de 1904, cuando se refería a aquello que tenía que hacer el educador para efectivamente educar:

Los Institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiera a su educación, y deben vigilar incesantemente su conducta, no sólo dentro de la escuela sino fuera de ella, excepto dentro de los límites de la casa paterna. Cuidarán, por tanto, de que los niños adquieran en sus maneras, palabras y acciones, hábitos de urbanidad, y los ejercitarán en la práctica de los deberes que el hombre bien educado tiene para con la sociedad en que vive. Una de las mejores recomendaciones de un Institutor será el buen comportamiento que observen sus alumnos fuera de la escuela⁵³⁸.

Una educación que se centraba, entonces, en la plena autoridad de los institutores sobre los niños, institutores que eran *incesantemente* vigilantes de la conducta en y fuera de la escuela, que formaban para la adquisición de los hábitos de la urbanidad y ejercitaban para la práctica de los deberes ciudadanos. Hablamos aquí de una educación que vigila, forma hábitos y ejercita para los deberes ciudadanos, pero que no tiene entre sus prioridades preparar para el desempeño laboral. La Instrucción no aparece aquí en las funciones de los institutores, pero no olvidemos que se educa y se instruye simultáneamente, y que los que estamos presentando son los indicadores expresos en los que se debe avanzar por el camino de la educación. La instrucción, como ya lo hemos dicho, se medía en resultados prácticos, tal como ella misma se esperaba que fuera enseñada, o sea, en el progreso del país, por la creación de empresas, de fábricas y de riqueza, para empezar.

⁵³⁸ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Decreto N°. 491 del 3 de junio de 1904, que reglamenta la ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública. Art. 52.

6.4 Educación o instrucción pero, al fin y al cabo, civilización.

El concepto de civilización resume todo aquello que la sociedad occidental en los últimos dos o tres siglos cree llevar de ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas "más primitivas". Con el término de "civilización" trata la sociedad occidental de caracterizar aquello que expresa su peculiaridad y de lo que se siente orgullosa: el grado alcanzado por su técnica, sus modales, el desarrollo de sus conocimientos científicos, su concepción del mundo y muchas otras cosas más.

(Elías, 1994).

Como se ha venido afirmando, lo que no parecía estar bien claro en el contexto reformista antioqueño era si lo que necesitaban los niños era Educación o Instrucción. Y he aquí otra polémica avivada en el marco del proceso reformista a instancias de la Ley Uribe de 1903; de un lado, se decía que el conocimiento de sí mismo, de su carácter, de su dignidad, y respetarse a sí mismo como a los demás, compendian las señales que habían de identificar al hombre educado en aquella Antioquia que pretendía transformar a sus niños y jóvenes para el siglo XX. El hombre educado era visto como aquel que "se conoce a sí mismo, que conoce su carácter y su dignidad, que se respeta a sí mismo y respeta a los demás", este hombre "se verá rodeado de consideraciones y estima, y labrará su propia y la ajena felicidad; es un tesoro, es un bien inapreciable en la vida: será justo, probo, honrado y

539

digno, por interés y por propia conveniencia" . A partir de esta línea de conducta, el sujeto habría de ser apreciado socialmente, buscaría la felicidad de él y la de los otros, practicaría la justicia, tendría una voluntad férrea y sería conecedor de que todo esto lo hace porque le conviene.

⁵³⁹ YEPES, J. E., Op. cit., p. 320.

En resumen, aquí tenemos ya delimitado lo que se puede entender por un hombre educado, aquello de lo que tanto carecía Antioquia, según se manifestaba. Aún más, ese mismo sujeto todavía no alcanzaba a ser instruido. Existía así un problema bipolar: había que trabajar sobre el déficit en la educación formadora pero también avanzar en la instrucción, pero sin perder la moral. En estas condiciones, en Antioquia lo que se presentaba como moderno instruccionalista en el contexto de las discusiones sobre la Ley Uribe debía entrar a negociar con la tradición educacionista que, ubicada en el campo religioso, pretendía ofrecer las herramientas precisas para propiciar la regeneración y adoptar, al mismo tiempo, algunos elementos instruccionalistas. Este híbrido instruccionalista, moralizante y regenerador, fue el que intentaron construir en esta región del país los educacionistas, todo ello para que la religión no pasase a un segundo plano, la regeneración fuera posible y se tomara de la llamada Ley Uribe —ley instruccionalista— lo que ofreciera de valor para vislumbrar el progreso de una sociedad que se pensaba, a sí misma, instruida casi desde los mismos brazos maternos para la industria, pero también buscando la manera de resarcirse del pecado original, de la degeneración, y con su esperanza puesta en la vida eterna.

En tal dirección, en una conferencia leída en noviembre de 1905 en una Velada Literaria del Liceo del Progreso (nótese el nombre), institución educativa en Frontino, municipio al occidente de Antioquia, y dedicada a Eusebio Robledo, para entonces Director de Instrucción Pública del Departamento, J. M. Yepes, un emotivo educador, realizó una extensa disquisición sobre lo que entendía por Educación e Instrucción. Yepes se refirió por separado, como también lo hacían otros intelectuales, a la educación y a la ilustración e Instrucción que "conviene darle" a la juventud "para corresponder a las exigencias del actual momento evolutivo de la civilización" y "llenar los deberes providenciales encomendados a los padres y los patriarcas o conductores del pueblo"⁵⁴⁰. La Educación era, en esta perspectiva, una herramienta para civilizar y para enseñar a acatar lo que la providencia había colocado como tarea a los padres de familia y a los conductores sociales, que para el caso eran vistos como patriarcas. Patriarcas que ostentaban tal honor en tanto oficiaran como gobernantes cristianos, lo que les permitiría recibir apoyos ultra terrenos

⁵⁴⁰ *Ibid.*, p. 312.

decisivos: "Todos han de estar sometidos a las autoridades superiores, pues no hay autoridad sino bajo Dios; y las que hay por Dios han sido establecidas, de suerte que quien resiste a la autoridad, resiste a la disposición de Dios, y los que la resisten se atraen sobre sí la condenación eterna" (Romanos 13, 1-2)⁵⁴¹.

Hablamos, en consecuencia, de una educación que prometía el mejoramiento de las condiciones sociales en el marco de una serie de condicionantes religiosos salvacionistas que, de paso, otorgaban ciertas bondades y prerrogativas a los dirigentes del país. Los padres y los dirigentes sociales eran presentados como unos elegidos a los cuales había que rendir, en cierta forma, reverencia y acatamiento. Es decir, que el enaltecimiento de la familia como primera escuela de reproducción de lo católico y de los dirigentes sociales como ungidos ilustrados fue colocado, en estas circunstancias, como una prioridad. En este contexto de lo educativo, los seres humanos hemos venido al mundo para adquirir la mayor suma de felicidad posible, ya en la vida percedera como en la vida eterna. Y, bajo tales presupuestos, la persona ha de ser preparada socialmente para ambas vidas, para lo terrenal y lo etéreo, para la vida y para la muerte, para el trabajo y para Dios. De lo anterior, se desprende que "lo esencial de la vida es la cuestión educacionista porque nos enseña los derechos y los deberes que tenemos para gozar, equitativa y ordenadamente de los grandes

542

beneficios de la existencia" . Queda claro que, si era la educación la que nos enseñaba cómo ser felices y si la razón de la existencia era la felicidad, lo más importante para cualquier sociedad era la forma mediante la cual se educara a los hombres para que alcanzaran ese estado de satisfacción plena de la existencia. En efecto, no había, entonces, felicidad por fuera de la educación. Ningún hombre que no hubiera sido educado, podría llegar a la felicidad. Era, pues, necesario pasar por la escuela para que allí se nos dijera, autorizadamente, dónde y cómo se podía alcanzar la felicidad; aquí "el problema de la vida es un asunto de educación"⁵⁴³ y la escuela se arroga para sí misma la exclusiva tenencia de la práctica educativa necesaria y, por ende, de la clave de la felicidad. A cambio, la instrucción era presentada como "el acopio de conocimientos" y de la que, sin embargo, "se

⁵⁴¹ ASTETE, Op. cit., p. 77.

⁵⁴² YEPES, J. E. Op. cit., p. 312.

⁵⁴³ Ibid.

pide abundante y en ascenso"⁵⁴⁴. La educación con toda su carga moralizante era la apuesta, mientras que la instrucción era vista como la deshumanización.

Situación diferente se había presentado en este departamento con la reforma educativa de 1870. Ésta produjo, según se decía, algunos de los mejores resultados en Antioquia, Estado que ya venía impulsando mejoras en el ramo. "Al decir que dais enseñanza *no confesional*, no la dais sino *anticatólica*"⁵⁴⁵. Y así había sucedido porque se había respetado la orientación religiosa de la instrucción, lo que ayudó a evitar los ataques de la Iglesia católica y de los conservadores, para quienes la falta de contenido confesional de la educación pública perjudicaba la religión y, por ende, la sociedad⁵⁴⁶. Es más, la propia Iglesia católica invitaba públicamente a los padres de familia para que "no llevaran a sus

hijos a las escuelas o colegios cuyos directores fueran señalados como liberales"⁵⁴⁷. Y para la iglesia, los llamados maestros liberales eran aquellos que "profesan doctrinas y principios contrarios a los de la Iglesia; ante lo cual se pregunta: ¿serán los llamados a educar niños católicos?" Y, finalmente, ordenaba: "Ninguna familia cristiana puede, sin incurrir en gravísima responsabilidad ante Dios y ante la sociedad, llevar a sus hijos a establecimientos regidos por profesores enemigos de la doctrina católica"⁵⁴⁸.

Bajo estas condiciones absolutistas, la ciencia venía ya haciendo parte de lo que se identificaba con la posición social y la riqueza y, en ese sentido, éstas eran parte de la Instrucción y no de la educación. Por tanto, se requería apuntarle a la educación y lo que pudiera brindar la instrucción debía venir como consecuencia de la primera. La instrucción era pues complemento de la educación, porque en el horizonte comprensivo de los antioqueños no importaba tanto el conocimiento de lo científico como el conocimiento de sí mismo y de los deberes para con la sociedad. Así las cosas, la búsqueda de mejores

⁵⁴⁴ PÉREZ F., Op. cit., p. 638.

⁵⁴⁵ RUIZ AMADO, Op. cit., p. 1116.

⁵⁴⁶ Cf. LONDOÑO y REYES, Op. cit., Cap. 11.

⁵⁴⁷ SEDUCA; PALACIO DE LA CULTURA RAFAEL URIBE URIBE Y COMFENALCO (Ed.), Op. cit., p. 18.

⁵⁴⁸ SEDUCA; PALACIO DE LA CULTURA RAFAEL URIBE URIBE, Y COMFENALCO (Ed.). Revista El Monitor, (abril 10 de 1890), citado En: Aspectos históricos de la educación en Antioquia. El fomento de la instrucción pública en el contexto de una sociedad católica y disciplinaria. Medellín, 1997, p. 18.

condiciones de vida inherentes a la posición social no encajaba con los ideales fundamentales de un hombre educado. El hombre educado no piensa en la riqueza. "Formemos esa clase de prototipos y lo demás vendrá por añadidura"⁵⁴⁹. Si la riqueza llega por la educación, bienvenida sea, pero si se ha de dejar en manos únicamente de la instrucción la consecución de ella, toda la que pueda llegar no ha de ser bien vista. El hombre instruido es aquel al que le interesa —por el tipo de enseñanzas recibidas— la posición social, la búsqueda de mejores condiciones de vida y el conocimiento científico, lo que no siempre viene de la mano de las pretensiones moralizadoras de las tendencias educacionistas, antes que instructoristas. Por esto, se consideraba "necesario adquirir una instrucción sobresaliente, para formar no talentos de pacotilla sino verdaderos genios superiores de que tanta necesidad tenemos para el bien de la República"⁵⁵⁰. Aquí los genios eran esperados como resultado de un *proceso instructor sobresaliente*. Si se aceptaba la Instrucción era para clarificar que se debía a un *proceso instructor diferente, sobresaliente o superior*, lo que significaba que podía acercarse, en esa medida, a las pretensiones educacionistas. Porque "no son genios los que nos hacen falta, no son ilustraciones, ni talentos, ni sabios, sino hombres, pero hombres en la verdadera acepción del vocablo. En una palabra lo que necesitamos es caracteres, a los cuales es la educación lo que los forma, no la instrucción"⁵⁵¹, gritaban a los cuatro vientos los educacionistas.

Sin embargo, quienes defendían la importancia de la instrucción lo hacían porque no estaba dada aquí sólo en el trabajar, sino de hacerlo con sentido de colectividad. Y así se entendía porque "la instrucción arma los individuos para la lucha por la vida a fin de hacerles

552

producir económicamente el máximo en su propio interés y en el de la comunidad" . La instrucción era, entonces, el conocimiento que les había de permitir a quienes hacían su tránsito por el sistema escolar, trabajar luego rápidamente. Pero trabajar con sentido de ganancia para sí, en primera instancia, y por extensión para los demás, es decir, que se hacía un llamado al interés individual para llegar por este medio al interés colectivo. No se

⁵⁴⁹ YEPES, J. E., Op. cit., p. 320.

⁵⁵⁰ Ibid.

⁵⁵¹ Ibid.

⁵⁵² MONTOYA y FLÓREZ, Op. cit., p. 396.

descartaba la importancia de que el sujeto fuera invitado, sin más, desde la misma escuela a trabajar. Lo que se aprendía era declarado abiertamente con fines laborales, el sujeto era conducido en esta dirección siendo a la vez informado de que tendría beneficios para sí, como ser individual interesado, aunque con ello no se descartaba que se pensase en el mejoramiento de la colectividad. No se escondía el interés lucrativo para el sujeto, se le estimulaba.

Incluso, ese sujeto así conducido en tal maquinaria escolar para el trabajo, no era dejado allí sin más. Los eruditos antioqueños apuntaban también a que, desde la educación, se les formara "el sentido moral y el carácter, adaptando los individuos para que la lucha sea

553

correcta y cortés [...]" En esa lucha por la vida, en la que el trabajo era colocado como elemento fundamental, como un arma benévola que permitía sobrevivir, no todo era dejado en manos del interés individual. La preocupación para que los individuos no siguieran por el camino de la abulia colectiva, llevó a los intelectuales antioqueños a pensar en instruir sin recatos para la laboriosidad pero, además, sin restarle importancia a la formación moral con sentido social, de colectivo y de patria, si se quiere. En tales condiciones, había que ponerles atención —a la par que a la instrucción— a las formas en las que la persona vivía su día a día. Instruir, sí, pero también educar. Y aquí el educar entendido como un proceso en que se "transforma la bestia humana en un individuo social"⁵⁵⁴. De la bestia individualista y sin sentido de patria se propone pasar a un hombre tallado y esculpido con "la moral y la urbanidad"⁵⁵⁵. Era claro que el escenario por excelencia que tenía la función de modelar ese sujeto era la escuela antioqueña, con todas las debilidades inherentes. Al Estado le tocaba hacer cumplir estas intencionalidades patrióticas. Aún más, podía convertirse, según las circunstancias, en un estamento represor en tal sentido, lo cual era posible porque "la educación atiende a las costumbres, es decir, a los hábitos individuales de sentir, pensar y obrar, independientemente de las ventajas que puedan derivarse y de las medidas coercitivas decretadas por el Estado"⁵⁵⁶. Había un camino a seguir, y ese era el

⁵⁵³ Ibid.

⁵⁵⁴ Ibid.

⁵⁵⁵ Ibid.

⁵⁵⁶ Ibid.

demarcado gubernamentalmente, y el incumplimiento en la operación del aparato instructor como modelador de los efectos visibles en los sujetos, podía ser tenido en cuenta como parte de situaciones anómalas en la estructuración colectiva de la forma en que se pensaba moldear a los sujetos.

En efecto, no era lo mismo Educación que Instrucción en este panorama argumentativo. Veamos. Una persona analfabeta podía ser considerada educada por la forma como trataba

557

a los otros y por lo que inspiraba por "acción refleja y recíproca" ; era un modelo a seguir, como se espera que sean los padres de familia y los institutores, por ejemplo. Los instruidos, en cambio, a lo sumo llegarían a ser "caballeros de industria, de hermosa edición, pero ignorantes y burdos y sin delicadeza moral, ni nociones de pundonor y espiritualidad" . Educación era lo que había faltado, y he ahí una de las razones que explicaba el estado de degeneración en el que supuestamente había caído el pueblo antioqueño. En el marco de estas argumentaciones, vemos una de las razones por las que el pueblo antioqueño había sido ineducado por excelencia: existía un desequilibrio porque se había dado mayor importancia a la adquisición de conocimientos científicos, descuidando el cultivo de los sentimientos y la educación de la voluntad, se había valorado más el cerebro que el corazón; el resultado: seres monstruosos, inteligentes pero sin sentimientos y con una voluntad descontrolada para los intereses sociales y la búsqueda de la satisfacción personal.

Resumiendo: aunque la Instrucción había sido, aparentemente, más importante que la Educación, y de allí tales resultados, todo parecía confluir en la presencia de Dios en las dos tendencias porque, finalmente: "llevar a Dios, Príncipe Soberano, a las inteligencias; en eso consiste toda la instrucción; llevar a Dios, amor y regla suprema, a los corazones y a las conciencias; en eso estriba toda la educación"⁵⁵⁹. Con el proyecto moderno instruccional se visualizaba un sujeto trabajador, con sentido colectivo, respetuoso de las normas sociales

⁵⁵⁷ YEPES, J. E., Op. cit., p. 312.

⁵⁵⁸ Ibid.

⁵⁵⁹ MÚNERA, Alejandro. Discurso en la Escuela Normal de Institutoras para clausurar el año lectivo. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 60 (julio de 1915); p. 592.

y con una moral católica indiscutible. En tal dirección, la búsqueda regeneración era vista como algo vislumbrado a instancias de la labor educadora y no solo instructorista de la resquebrajada escuela antioqueña.

6.5 Civilizados, pero no refinados.

En esta perspectiva, la familia antioqueña, aunque no tanto como la propia escuela, hacía parte más de la mecánica educacionista que de la propuesta instruccionalista. La educación familiar en el hogar cristiano estaba dividida en dos frentes claramente delimitados, así: por un lado, "el padre representa el poder ejecutivo, la fuerza coercitiva, la sanción penal; y la madre es el derecho substantivo y adjetivo, la defensa tutelar de la debilidad, la dulzura y el sentimiento que convence y fascina"⁵⁶⁰. Para la estructura educacionista era bien importante contar con familias así organizadas porque se presumía que "estas dos fuerzas unidas y dirigidas con acierto, pueden realizar prodigios en materia de educación"⁵⁶¹. Encontramos de esta manera, que la familia —hablamos aquí de la denominada familia nuclear antioqueña— era considerada como una institución educadora por naturaleza, esa naturaleza que le otorgan los intelectuales católicos antioqueños. Pero un tipo específico de organización familiar, la cristiana. Esta familia cristiana era el soporte principal de la labor educadora. La madre, por encima del poder ejecutivo del varón, era colocada como el primer factor educacionista de la vida nacional. Su misión venía a ser:

- "el resumen de todos los desvelos y cuidados de la acción educacionista";

⁵⁶⁰ YEPES, J. E., Op. cit., p. 314.

⁵⁶¹ Ibid.

* Hay que anotar que para el caso de Yepes, como en el de otros intelectuales de ese entonces, puede observarse el uso indistinto de católico y cristiano. El sociólogo Émile Poulat, citado por O. SALDARRIAGA (Cf. Del oficio de Maestro, Bogotá: Magisterio, 2003. p. 106), plantea que "en cuanto a eso que se ha denominado *el catolicismo*, término aparecido sólo en el siglo XVII [...]; si se entiende por él el sistema artificial forjado por la Contrarreforma, endurecido por la represión estricta del modernismo, bien podría morir, hay inclusive fuertes indicios de que esté ya muerto, aunque nosotros no lo percibimos aún". Poulat, É. *Le catholicisme sous observation*, París, Le Centurion, 1983, p. 94. Para el periodo que se abre desde el Concilio Vaticano II, Poulat propone hablar de "era poscristiana". Por cierto, Saldarriaga aclara que no se debe confundir cristianismo y catolicismo. Porque "el catolicismo no es una forma universal e invariable, sino una formación cultural históricamente situada e históricamente cambiante; y corresponde a esa formación religiosa institucional organizada en función de la defensa frente al protestantismo y contra los Estados laicos, y cuya vigencia puede situarse entre el Concilio de Trento (1526) y el Concilio Vaticano II (1963), a partir del cual se transformó el tipo de relaciones entre la Iglesia, la sociedad, la cultura y el Estado Moderno que habían dominado en Occidente entre los siglos XVI y XIX" (Cf. SALDARRIAGA, p. 106). De otro lado, en el Catecismo de la Doctrina Cristiana del sacerdote Jesuita Gaspar Astete, texto de uso recomendado directamente por la Dirección de Instrucción Pública de Antioquia, se expresa que "Cristiano quiere decir hombre de Cristo", "[...] hombre que recibió la fe de Jesucristo en el bautismo y está consagrado a su santo servicio" (ASTETE, Op. cit., p. 5). Así pues, la iglesia católica, administra desde Roma, la doctrina cristiana.

- "el culmen, el desiderátum de las pretensiones del cuidado pastoral" y la
- "misión sobre todas las misiones [...]"⁵⁶²

En tanto la mujer y madre, centro de la célula social de la antioqueñidad trabajara con sentido cristiano por la educación de los hijos, la patria que se esperaba construir, como lo hemos venido diciendo, con la impronta de la relación patria-sociedad, iniciaba desde la misma cuna la construcción educacionista, la que se habría de perpetuar a continuación en la escuela, con la consiguiente relación iglesia-patria. En esta medida, este campo familiar de la educación, así pensado, se desplegaba de tal forma que llegaba hasta a enseñar al niño a "caminar bien, a marchar con elegancia y soltura, a tomar sus instrumentos de labor como deben tomarse para ahorrar tiempo y trabajo"⁵⁶³. Es decir, que desde la propia educación recibida de los padres en la familia ya se esperaba que se estuvieran haciendo esfuerzos para que el niño se condujera adecuadamente, no sólo en los movimientos corporales, sino también hacia futuras actividades sociales de labor.

Desde luego que era tal el poder y la bondad de la labor educacionista en el seno de la familia, no instruccional todavía, que aún sin pretender instruir, también avanzaba en algunos aspectos para ayudarle a la Instrucción. Así pues, la familia educaba primordialmente, pero la escuela continuaba educando y también instruía a la vez. He aquí una diferencia importante. Pero la presencia de la primera condición no parecía que, necesariamente, excluyera a la otra. Esto era posible porque la instrucción no traía "consigo mayor grado de moralidad, aunque bien dirigidas la Educación y la Instrucción se ayudan mutuamente y por el contrario se observa, en lo general, que los pueblos de civilización más refinada, son los que caen en mayores abominaciones contra la moral, y entran en decadencia y mueren [.]"⁵⁶⁴ En esta perspectiva, la instrucción a secas no se avenía con la moralización. Más aún, si en la instrucción se hablaba de trabajar con fines de mejoramiento social y de propiciar la construcción de riqueza que ayudara a progresar, esto

⁵⁶² YEPES, J. E., Op. cit., p. 314.

⁵⁶³ Ibid., p. 315.

⁵⁶⁴ Ibid., p. 319.

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

Ubicados en estas condiciones comparativas, de frente a lo que no se había tenido y a lo que se esperaba tener, Antioquia pujaba, entonces, por ingresar al grupo de los pueblos civilizados, pero no de los refinados, es decir, de aquellos que habían llegado a un nivel mayor de civilización ya dañina. Se aspiraba a civilizarse sin llegar a niveles altos de perdición porque hechos como la Primera Guerra Mundial (1914-1919) eran atribuidos a los gérmenes de la irreligiosidad sembrada por los gobernantes y ocurrida en la cúspide de la civilización a que se había llegado en el Viejo Continente. Irreligiosidad que les hizo creer a los europeos que podían gobernar sin nociones de moral⁵⁶⁵. En efecto, se puede decir que para esta región antioqueña el progreso de la civilización era peligroso, porque al alcanzar el proceso civilizador mayores estados de desarrollo, se perdía la moral .

La civilización católica , así vista, enfrentaba una ardua problemática: participar en la constitución de lo civilizador, pero una civilización controlada que no llegara a niveles refinados porque, paradójicamente, la misma moral que la habría empujado hasta allí podría cambiar o desaparecer. "De aquí la necesidad de darle mayor importancia a la educación que a la instrucción del pueblo, lo que prueba la sabiduría de aquel apotegma español: "el mejor saber, salvarse"⁵⁶⁶. Y para lograr esta sabiduría y salvarse, escapando de paso a la degeneración de la raza, no se vislumbraba un mejor camino que el de la moralización por la senda de la catequización cristiana. Todo porque "los pueblos que conservan virilidad y carácter y costumbres sanas adelantan y progresan en todo"⁵⁶⁷. En tal dirección, eran los pueblos educados, moralizados y no solamente instruidos los que estaban llamados a progresar y a ser recibidos en el séquito de las naciones civilizadas. Y había que estar

⁵⁶⁵ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular N°. 2 a los maestros de la ciudad de Medellín, Op. cit., p. 344.

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

** Para Óscar Saldarriaga (Cf. Del oficio de Maestro, Op. cit., p. 110), la pedagogía católica "pretendió, no sólo poseer toda la verdad revelada sobre el hombre, sino que, además, se preciaba de ser la *civilizadora del mundo*".

⁵⁶⁶ YEPES, J. E., Op. cit., p. 319.

⁵⁶⁷ Ibid.

preparados para recibir la civilización cuando llegara porque se decía que ésta venía recorriendo el mundo; ya había hecho la ruta iniciando en la India, luego en Egipto, Grecia y actualmente estaba en Roma, la dueña del mundo. En consecuencia, la citada guerra podía ser el benéfico preludio de la catástrofe europea porque era probable que nos correspondiera a nosotros en turno el progreso⁵⁶⁸.

Y aquí estaba la educación, siendo notificada para sentar bases positivas y serias para ayudar a preparar "el advenimiento de una edad de oro". No era tiempo de eludir responsabilidades por parte del sistema instruccionalista y de sus actores, porque "es la escuela el campo propicio para esparcir la buena semilla"⁵⁶⁹. Ahora, les correspondía a los maestros demostrar que no eran parte de un hato de ineptos, o merecedores del dicho francés de "ignorantes como un Maestro de Escuela", sino que podían preparar el terreno para el progreso mediante la abnegación y el estudio⁵⁷⁰. Es decir, que la Instrucción sin moral cristiana no era considerada como garantía de progreso, lo que la moral cristiana con un poco de instrucción sí parecía serlo inequívocamente. Educación, incluida en ella la moral, la moral cristiana, e instrucción para el trabajo.

Usando una lente retrospectiva, pero iluminada por los ímpetus del vigésimo milenio, se decía en Antioquia que en el "método antiguo" se había descuidado la Instrucción por priorizar la Educación, puesto que se había venido atendiendo el espíritu y prescindido del cuerpo; porque no se veía en el hombre sino la cabeza⁵⁷¹. Las inquietudes estaban dadas porque, claramente, parecía haberse dado más Instrucción que Educación, pero aún la misma Instrucción que se habría proporcionado era cuantificada como poca, ni qué decir entonces de lo poco que se había dado Educación; lo que puede leerse en el sentido de que el nivel de instruccionalismo aunque, mayor que la educación dada, no había sido suficiente

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

⁵⁶⁸ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular N° 2 a los maestros de la ciudad de Medellín, Op. cit., p. 345.

⁵⁶⁹ Ibid.

⁵⁷⁰ Ibid.

⁵⁷¹ MONTOYA y FLÓREZ, Op. cit., p. 399.

"en un pueblo que tan poca importancia da a la instrucción aunque si alardea mucho de lo poco que se hace"⁵⁷².

Estamos hablando de una de las regiones del país que a un siglo del sonado proceso independentista se colocaba, junto a Boyacá, como territorio líder en el campo instruccionalista. La Ley Uribe, instruccionalista declarada, aunque con tintes educacionistas, no parecía caber aquí. A la Instrucción, esos tintes le quitaban peso e importancia, porque según se decía no hay esfuerzo humano alguno capaz de crear genios y talentos superiores porque ellos son "obra única y exclusiva de Dios"⁵⁷³. "Ellos, los genios y talentos

superiores, vendrán cuando la Divina Providencia lo juzgue necesario y oportuno"⁵⁷⁴. No se trataba de estar contrariando la Divina Providencia buscando sabios donde no parecía ser necesario ni oportuno. Es más, ya se venía diciendo que Antioquia para estos momentos requería de hombres educados, no de sabios. Así pues, de qué habría de servir la Instrucción regular si lo que hacía era propender a producir hombres sabios y éstos no son más que designio divino. Si la Instrucción no operaba más allá de lo mundano, al final para qué tanto esfuerzo instruccionalista. "Lo que sí está bajo el dominio de la voluntad es el orden moral y la perfección de la educación es obra de esfuerzos propios"⁵⁷⁵. Se trataba, entonces, de educar para dominar sobre la voluntad de las personas y lograr un orden moral en unos sujetos que eran capaces de llegar al punto en el que, por sí mismos, ingresaran a este orden en busca de su mejoramiento personal. Instruir, tal vez sí, pero no era eso lo más necesario, pensaban estos eruditos antioqueños a estas alturas del naciente siglo XX.

Entre otras cosas, estamos hablando de una educación que era moralizadora y que tomaba partido ideológico, lo cual plantea varias problemáticas. Así ocurría porque se creía, por parte de los intelectuales antioqueños que estaban del lado de la Iglesia católica, que la base de la buena educación requería "el conocimiento perfecto del bien y del mal, del deber y

⁵⁷² Ibid.

⁵⁷³ YEPES, J. E., Op. cit., p. 320.

⁵⁷⁴ Ibid.

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

⁵⁷⁵ Ibid

del derecho, de lo justo y de lo injusto, de lo que es lícito y de lo que está prohibido"⁵⁷⁶. No obstante, tales diferenciaciones casi siempre fueron realizadas bajo la lupa de los temores fundados en el contexto de las argumentaciones religiosas. El otro problema era que no había escapatoria para niños y jóvenes a estas manifestaciones maniqueas porque se trataba de imponer este modelo como algo universal y obligatorio hasta el bachillerato. En la enseñanza, se decía, están inmersas la Educación y la Instrucción. Con la Educación se modela un tierno corazón en el cristianismo⁵⁷⁷. Con tal fin, "necesítase para tan admirable y portentosa labor, cierta gracia sobrenatural que no favorece sino al verdadero apóstol"⁵⁷⁸.

Así pues, con los maestros laicos existentes, difícilmente se podría cumplir esta condición, porque era precisamente con ellos con los que se buscaba transformar el sistema instruccional hacia la moral de la modernización. La forma en la que se protegió la moral, una y eterna, ante la *inmoral* propuesta instruccional fue argumentando que un tipo de educación sin personas con esa gracia sobrenatural podía ser "cuando menos imperfecta"⁵⁷⁹. Además, a partir de 1901 los institutores se enfrentaban a un problema del orden nacional en el que "la hipótesis antiliberal de los líderes civiles y religiosos adoptó una forma oficial en el *Juramento para profesores* el cual [...] exigía que todos los profesores de las instituciones públicas juraran"⁵⁸⁰:

Creo en Dios Padre y en todos los principios relacionados con la fe, el dogma, la moralidad y la disciplina adoptados por la Iglesia católica romana [...] Rechazo y condeno absolutamente, como lo hizo el *Compendio*, varias encíclicas papales y el Consejo Latinoamericano, los conceptos básicos del liberalismo, naturalismo, socialismo y racionalismo⁵⁸¹.

⁵⁷⁶ Ibid, p. 322.

⁵⁷⁷ PÉREZ F., Op. cit., p. 638.

⁵⁷⁸ Ibid.

⁵⁷⁹ Ibid.

⁵⁸⁰ HENDERSON, J. Op. cit., p. 52.

⁵⁸¹ FARREL, Robert Vincent. *The Catholic Church and Colombian Education, 1886-1930. In search of a tradition.* Disertación de Doctorado inédita. Columbia University. 1983. p. 308. Citado en HENDERSON, J. Op. cit., p. 52.

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

[...] la educación forma hombres, la instrucción forma sabios; sin hombres no se puede concebir una agrupación social; mas los sabios son convenientes pero no necesarios en la vida de los pueblos. Nadie está obligado a ser sabio ni tiene responsabilidad alguna por no serlo, y por el contrario, todos estamos obligados con deber ineludible y bajo permiso y sanciones de vida o muerte a ser buenos y honrados⁵⁸².

En este orden de ideas, Antioquia no necesitaba en forma urgente de la Instrucción porque ya se había demostrado que "un pueblo analfabeta puede ser moral y subsistir sin sabios"⁵⁸³, como ya parecía haber sucedido; por el contrario, lo que este departamento necesitaba era fortalecer su tejido social, lo cual se pretendía lograr a instancias de los discursos educacionistas católicos, educando hombres *buenos y honrados*, deber colectivo inevitable, pero sin la premura de instruir sabios. Esos hombres *buenos y honrados*, perfilados católicamente, podían ayudar, eventualmente, a la construcción colectiva del sentimiento nacionalista, mientras que los llamados sabios debían ser pocos porque no había garantía de su moralidad, al no ser parte de la educación católica y, además, podían ser prescindibles, según se entendía.

Recapitemos: Antioquia ciertamente había tenido educación, pero no la que necesitaba para no haber caído en el denominado estado de inmoralidad e incivilización — degeneración— en que se encontraba a principios de siglo, de acuerdo con los lamentos de los educacionistas. Y un pueblo inmoral —en la perspectiva católica— no tenía otro destino

⁵⁸⁴ que ser borrado del mapa, desaparecer "porque la civilización no lo consiente" . Es decir, que en esta perspectiva la civilización era católica y era la que conducía al "verdadero

⁵⁸² YEPES, J. E., Op. cit., p. 312.

⁵⁸³ Ibid., p. 318.

⁵⁸⁴ Ibid., p. 319.

progreso universal". Ser católico, implicaba ser moral y la moralidad conducía a la civilización en la lógica imperante para estas discusiones.

6.6 En la búsqueda del "verdadero progreso universal".

Por supuesto, uno de los pilares sobre los que la dirigencia antioqueña intentaba montar su aparato instruccional moderno, consecuente con los nuevos discursos al iniciar el siglo XX, tenía por objeto formar personas capaces de buscarse por sí mismas un modo de vida independiente y en armonía con el medio en que se movían y con las necesidades de la existencia real⁵⁸⁵, personas que se pudieran instalar rápidamente en el contexto industrial y laboral creciente. Situación para la cual era indispensable que se pudiera avanzar en la implementación de mecánicas instructivas dirigidas al trabajo enfocado básicamente en lo agrícola, industrial y comercial. Sin embargo, en primer lugar, esta opción tenía que vérselas de frente con los controles logrados en el sistema instruccional por parte de la Iglesia católica en el precedente proceso de formación del Estado nacional colombiano. Y en segundo lugar, vérselas también con los temores a los procesos reformadores modernizantes que expresaba la omnipresente Iglesia católica. La primera opción era una situación con antecedentes coloniales (siglo XVIII), aplicación en el siglo XIX, materializada en la Constitución de 1886, refrendada con el Concordato de 1887⁵⁸⁶ y santificada con la Consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús al iniciar el primer lustro del siglo XX (1902). En cuanto a la segunda opción, en 1907 el Papa Pío X había prendido las alarmas entre los católicos del mundo cuando los llamaba a estar atentos frente a los modernistas porque estos especímenes reunían en sí mismos variedad de personajes como el filósofo, el creyente, el apologista y el reformador⁵⁸⁷, lo que los convertía en sujetos peligrosos.

⁵⁸⁵ Circular. "Instrucción Pública Antioqueña". Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 17, 1906, p. 632.

⁵⁸⁶ Investigadoras como Doris Torres Cruz explican, citando un Informe del Vicario apostólico del Casanare en 1905, que "los Padres Misioneros, junto con todas las órdenes religiosas, siempre proclamaron su voluntad de coadyuvar, cuan eficazmente podían, a la obra salvadora del Gobierno de Colombia, único en el mundo, que tenía la gloria y el valor cristiano de tener puesta en manos de la Iglesia la enseñanza escolar y profesional, según lo proclamaba abiertamente en los artículos 11, 12, 13 y 14 del Concordato y en otros documentos públicos, haciendo cuanto de su parte estuviera en servicio de la educación [...]" (TORRES CRUZ, Doris. Op. cit., p. 225).

⁵⁸⁷ Encíclica Pascendi del Sumo Pontífice Pío X Sobre las Doctrinas de los Modernistas, septiembre 18 de 1907, p. 2.

Mientras tanto, a nivel local, las defecciones clericales de principios del siglo XX producían algunas "revelaciones" en el municipio de Remedios, las que fueron comunicadas al Obispo Miguel Ángel Builes por "Anatilde Moreno de García, que veía con claridad y colorido la deserción del clero y la decadencia de los obispos"⁵⁸⁸. Situación ante la cual el Obispo se preguntaba con preocupación: "[...] si los Obispos mismos empiezan a debilitarse en la fe, ¿qué esperanza nos queda?"⁵⁸⁹. Se trataba pues de lograr que las pretensiones modernizadoras de la educación, en el sentido de avanzar en la instauración de mecánicas instruccionalistas laboralizantes, no entraran en conflicto abierto con las costumbres católicas imperantes y pensadas más en la instrucción de hombres, que si bien debían trabajar, no debían ver el trabajo como una fuente de producción de riqueza y placeres; y que, además, no se les tuviera que estar repitiendo continuamente que lo más conveniente y moralmente correcto era estar alejados de la riqueza y ser temerosos de Dios.

En suma, la garantía para alcanzar el "verdadero progreso universal" estaba en lograr la presencia del otro ser que hay en cada humano; no el ser material interesado sobre todo por lo terreno, sino "el moral, que le guía en su labor. Vierte gotas acres que arrancan al corazón las luchas del alma, sólo con la vista elevada a las regiones del espíritu, removiendo y cavando en almas tiernas para profundizar en ellas la semilla que quizá no alcance a ver germinar [...]"⁵⁹⁰ Las almas tiernas de los niños y los jóvenes no podían ser dejadas sin más al garete; y así tenía que ser porque el maestro era visto sin mayores reservas como un modelador de almas⁵⁹¹. En tal dirección, la dirigencia instruccionalista antioqueña elaboraba todo tipo de decálogos conducentes a mostrar a los maestros cómo se podían hacer este tipo de transformaciones.

En una Circular publicada en 1906 en la Revista de Instrucción Pública y claramente atribuible a la Dirección General de este ramo del Gobierno regional, se comentaban algunas propuestas hechas a los maestros con el objetivo de que pudieran hacerse

⁵⁸⁸ SANÍN ECHEVERRI, Jaime. Op. cit., p. 74.

⁵⁸⁹ Ibid.

⁵⁹⁰ PÉREZ F., Op. cit., p. 636.

⁵⁹¹ HENAO, Enero. Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909. Op. cit., p. 114.

modificaciones a partir de una serie de principios "que ningún educador puede desatender
592

si quiere formar hombres y no máquinas" . En tal contexto, el posible cambio ofrecido con la Ley Uribe hacía temer que la formación de hombres diera paso a la de máquinas humanas, situación relacionada con el hecho de que se habían de formar sujetos para el trabajo y para desempeñarse con artificios tecnológicos; estos mismos hombres, al parecer, pudieran devenir en fenómenos semejantes a las mismas máquinas construidas y con las que ellos trabajarían. Hombres que trabajan con máquinas, se convierten en máquinas, parecía ser la lógica resultante en este caso. Así, el trabajo era visto como una rutina que supuestamente habría de mecanizar a quienes lo practicaban, y que, por lo mismo, los podría alejar de su humanidad. Un alejamiento de su asignada condición de humanidad, que podía poner en peligro precisamente su formación en el marco de la espiritualidad católica —que era la que los colocaba tradicionalmente en posición de atender, ante todo, situaciones salvacionistas— más que de intereses materialistas o intrascendentales, como sí era considerada la desatención primordial a los designios de la Iglesia católica.

Para la dirigencia instruccional antioqueña, que debía lidiar simultáneamente con la instauración de la reforma uribista y las particulares condiciones de la sociedad antioqueña, el objeto de esa llamada educación moderna de principios del siglo XX era el de formar hombres para una sociedad en la que el trabajo fuera su aspiración más importante. Pero una Instrucción para el trabajo, sin dependencia de las ofertas gubernamentales y aprovechando las condiciones del contexto, ya fuera en agricultura, en la industria o en el comercio; hablamos así de una opción que se presentaba como la razón fundamental de un proceso al que se le llamó moderno. En tal sentido, los futuros ciudadanos formados en el marco de la modernidad, y para desempeñarse adecuadamente en un trabajo, debían contar con las condiciones corporales que les permitieran rendir en los entornos laborales, pero sin que esto significara que debiera "descuidarse la parte física del hombre por atender sólo la intelectual"⁵⁹³. Se enfatizaba en que había "que educar hombres no seres espirituales ni

⁵⁹² Circular. "Instrucción Pública Antioqueña". Op. cit., p. 632.

⁵⁹³ Ibid.

tampoco animales que carecen de razón"⁵⁹⁴. La Instrucción basada sobre todo en la transmisión de aspectos religiosos, éticos y morales conexos, no cumplía ya con los que se presentaban como presupuestos fundamentales de esta educación moderna publicitada. En consecuencia, se requería un aparato instruccionalista que formara trabajadores, pero que no perdiera de vista que eran seres religiosos, sin que ahora esto último fuera lo más importante, sino un aspecto complementario de la llamada educación moderna, que dadas las circunstancias debía entrar a transigir con las llamadas "preexistencias históricas".

En otras palabras, antes que formar trabajadores se imponía la necesidad de constituir en ellos la moral católica. Y trabajar con sentido espiritual conduciría por el camino del verdadero progreso anhelado, porque desde el mismo momento en el que se participa de tal empresa, ya se tiene la seguridad de que el camino es el adecuado y que, al final del mismo, lo mejor se hará presente en otras condiciones lejanas al simple esfuerzo y deleite terrenal: "el bienestar supremo". ¿Y cómo se puede encaminar una sociedad por el camino del bienestar supremo? "Eslabonando a la escuela, el hogar y la sociedad entera; encadenando la enseñanza escolar y la de la familia, y la de la calle, unificándose con la del maestro, la autoridad paterna, la civil y la social"⁵⁹⁵. Todas las dimensiones sutiles del poder colocadas en forma estratégica y obrando acompasadamente. Todas en razón de la instauración general y continuada de un tipo de moral, esta sí que permitiera, a la vez, la Instrucción como su complemento y no como su aporte secundario. Aquí encontramos un punto clave. La resistencia se puede explicar porque el cambio instruccionalista en la escuela, que ofrecía la reforma, originaba un quiebre que podía atentar contra la sostenibilidad de esta cadena. Ese sujeto moral en busca del bienestar supremo, un sujeto que era amalgamado desde su temprana niñez en la casa y, posteriormente, reforzado en los diversos espacios sociales impregnados de esa masa ávida de alcanzar el bienestar supremo, encontraría en la escuela un salto en donde el bienestar supremo no sería propiamente el llamado hacia lo divino,

⁵⁹⁴ Ibid.

⁵⁹⁵ PÉREZ F., Op. cit., p. 637.

* Los diarios y memorias personales muestran que, aún en el campo, es decir, en las zonas rurales, las madres acostumbraban leerles a sus hijos, enseñarles las primeras letras y los rudimentos de la doctrina cristiana. Cf. LONDOÑO y REYES, Op. cit., Cap. 11.

sino la búsqueda de mejores condiciones de producción. La cadena podría reventarse en la escuela y se trataba de que la escuela ayudara a reforzarla y no que la debilitara. Al peligrar la cadena, peligraba la sociedad moral que perseguía el bienestar supremo, todo corría el riesgo de derrumbarse. No hablamos, pues, de un mero cambio de fines y métodos en la escuela; para los reaccionarios era el tipo de sociedad el que estaba en juego y era esto lo que los ponía en alerta.

Y si la escuela no entraba a cumplir su papel en la cadena, peligrosamente podía convertirse en un germen de confusión que pondría, tal vez, en duda algunos de los preceptos sociales vistos como parte de la *naturalidad* antioqueña. Las ofertas de lo mejor y más conveniente para la sociedad, sustentadas en los nuevos fines y métodos de la escuela moderna, estaban desviando el criterio, y era de esta desviación que se decía "surge el malestar en que vive la sociedad moderna, porque a la ley moral, una y eterna, se le pretende reemplazar con la falsa interpretación nacida de aquella facultad deductiva que se fue desarrollando con la falta de armonía entre la escuela, el hogar y la sociedad; sin la unificación íntima y estrecha en las enseñanzas del maestro, la familia y la sociedad"⁵⁹⁶. En efecto, había pues una escuela moderna que era mirada con sospecha porque no seguía la ley moral tradicional, que era una y eterna y, por lo tanto, insustituible. Tan siquiera pensar en que pudiera existir otra moral, ni tan única ni tan eterna, era parte de la desviación crítica del canon universal del que se veía carecer una propuesta reformadora como la que se enfrentaba al contexto antioqueño. La respuesta ante esta arremetida desviada era contundente: "Derrámese en el corazón del niño cuanto la más pura filosofía enseñe: fórmese su ser moral en el molde irremplazable del cristianismo, que todo ello no será completamente eficaz si en el hogar y en la escuela y en los actos de la vida pública y social no ve aplicados aquella filosofía y los preceptos que informan el sentimiento cristiano"⁵⁹⁷. En estas condiciones, cualquier propuesta reformadora de esa escuela moderna tenía que llegar a hacer parte de una moral

⁵⁹⁶ PÉREZ F., Op. cit., p. 638.

⁵⁹⁷ Ibid.

—la cristiana— aparentemente inamovible, la misma que según diversos historiadores precisamente se consolidaba en Colombia, sobre todo entre 1903 y 1930⁵⁹⁸.

A todas estas, y muy a pesar de que la Arquidiócesis mostraba las bondades de su civilización cristiana, había otros sectores dentro del mismo clero que tomaban postura a favor de la defensa e implementación de la educación práctica como sinónimo de la educación moderna y llamaban a apoyar esta dirección. Era el caso del sacerdote jesuita Cayetano Sarmiento. Ya no se trataba, decía, de desaprovechar la capacidad intelectual para extasiarnos (sic) en quiméricas divagaciones y no principalmente para la práctica de la vida⁵⁹⁹. Según él, debía haber "concordancia entre las sublimes facultades intelectuales y las orgánicas y materiales que nos adornan, unas y otras deben sustentarse y trabajar paralelamente al perfeccionamiento del hombre, fin de todas nuestras acciones"⁶⁰⁰. En esta postura, no se plantea lo espiritual, lo religioso, como si fuera lo más importante; en ella aparece una especie de equilibrio para ayudar al perfeccionamiento. Un perfeccionamiento entendido como la real superación de estadios de atraso.

No obstante, la religión no era vista como la única tabla de salvación que ayudara a perfeccionar, y no tanto a redimir, sino que era uno de los dos pilares, pero no el mayor. No se excluía ni se minimizaba la acción que no tuviera el definido tinte catequizador. En este orden de ideas, la cultura es susceptible de ser mirada en términos de avance o retroceso porque es en el "adelanto simultáneo de lo material y lo espiritual donde se pone de relieve la cultura de los pueblos"⁶⁰¹. Los peligros parecían venir del desequilibrio por el mayor valor dado a lo material en detrimento de la espiritualidad, como lo defendía la Iglesia católica. Modernización espiritual y material, era la oferta que se notaba en el ambiente.

⁵⁹⁸ Cf. QUICENO; SÁENZ y VAHOS, Op. cit., p.135.

* Entendiendo aquí por educación práctica aquella que buscaba educar en el menor tiempo posible y de forma esencialmente práctica (haciendo, no teorizando) para la agricultura, la industria y el comercio, tal y como lo expresaba la Ley 39 de 1903.

⁵⁹⁹ Discurso de Cayetano Sarmiento en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 8 (1905); p. 276.

⁶⁰⁰ Ibid.

⁶⁰¹ Ibid.

En esta línea se hablaba, entonces, del concepto de apóstoles de la ciencia, "ninguno consagrado a lo caduco de la ciencia, de la contemplación de lo visible, subieron todos a lo invisible"⁶⁰². La ciencia aparecía en primera instancia, y ella había de posibilitar conversaciones teológicas, y no al contrario, es decir, todo lo mundano puesto al servicio de la divinidad, partiendo de la fe y cerrando desde el mismo inicio la curiosidad humana. Y se colocaba como ejemplo de esta forma de educar, a los jóvenes alumnos del Colegio de San Ignacio de Loyola de Medellín, que engrandecerían la patria "si cultiváis vuestra inteligencia, si no sepultáis en la inacción los talentos que os adornan, si os convencéis de que aquel que vive sin aspiraciones ni ideales, muere en la oscuridad"⁶⁰³. En otra perspectiva de la línea arquidiocesana, había quienes veían en la acción dirigida a la consecución de condiciones mejores, no la caída insensata en la modernización satánica, sino una opción plausible de transformación social auspiciada dentro de los marcos religiosos. Religión y progreso, no parecían chocar en esta perspectiva en la que el ideal de cambiar para mejorar, "tener aspiraciones", no era símbolo de la modernización sino de la búsqueda equilibrada de transformación del ser individual y el ser social. Fricción que sí se observaba en el encuentro de las nociones de civilización cristiana, progreso y modernización.

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

[...] tratar puntos interesantes de táctica escolar y disciplina primero, y de sistemas, métodos, procedimientos, plan de estudios y programas después, con el fin de propender preferentemente al desarrollo de la enseñanza elemental quicio de la nación; a la difusión de aquellos conocimientos generales que a ningún hombre libre le es lícito ignorar, y de aquellas virtudes morales y de ciudadanía necesarias en las

⁶⁰² Ibid., p. 277.

⁶⁰³ Ibid.

sociedades que aspiran a desarrollarse, según las leyes del progreso civilizador y cristiano⁶⁰⁴.

Aquí, el progreso es una condición que atraviesa todo lo relacionado con la reforma instrucionista, pero un tipo de progreso específico, el progreso cristiano, aquel que, además, era civilizador⁶⁰⁵. Aprender un oficio, ya no era visto como perdición modernista, sino como parte fundamental de la constitución de la ciudadanía. Era en el mejoramiento individual hacia la virtud moral y en el avance ciudadano logrado aprendiendo algo que socialmente ayudara, como el ser humano aportaba para el mejoramiento colectivo. "Doble debe ser, humanamente hablando, la aspiración del hombre en cualquiera arte u oficio que se ocupe, perfeccionarse y contribuir así al progreso social"⁶⁰⁶. No se trataba, pues, de mejorar individualmente y de buscar la perfección evolutiva que se les asignan al trabajo y a la búsqueda de la divinidad, sino de mejorar en función del progreso social. Aprender un arte era parte de ese mejoramiento individual que servía a su vez de aporte social.

En efecto, el mejoramiento individual, mirado en función social, habría de implicar el progreso social. Era en este ambiente que la propia oficina de la Personería de Medellín analizaba la Circular N° 60 de la Dirección General de Instrucción Pública de Antioquia y proponía al Concejo de Medellín en 1927 que se le respondiera al Director de esta dependencia que "el Concejo está listo a coadyuvar su iniciativa en el sentido de que la enseñanza teórica que se da a los alumnos de Escuelas y Colegios del Municipio se haga práctica, enseñando a los educandos la agricultura y las artes manuales para que puedan

⁶⁰⁴ HENAO, Enero. Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909, Op. cit., p. 110. Para tener en cuenta: Enero Henao era Director General de Instrucción Pública en la circunscripción escolar de Medellín.

⁶⁰⁵ Coincidentalmente, sólo hacía dos meses (octubre 2 de 1909) que en Bogotá se había lanzado la primera edición de la revista La Unidad, dirigida por el joven Laureano Gómez, Conservador y defensor de la derecha religiosa. "Gómez creía que, como las ideas morales provienen de Dios, se transmiten a los hombres a través de Su Iglesia y así llegan a gobernar las acciones humanas a través de las leyes seculares formuladas por la Iglesia y el Estado, los cuales deberán, por consiguiente, trabajar en estrecha colaboración" (Cf. HENDERSON, J. Op. cit., p. 97).

⁶⁰⁶ Discurso de Cayetano Sarmiento en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio, Op. cit., p. 277.

más tarde ganarse la vida y contribuir a acrecentar la riqueza pública [...]"⁶⁰⁷. Este hecho era importante en la medida en que una instancia de control oficial sobre el respeto a los derechos de los ciudadanos, consideraba de su incumbencia realizar recomendaciones tendientes a dinamizar el trabajo escolar, de tal forma que los estudiantes salieran preparados para el trabajo. Existía, pues, la creencia en que la escuela debía preparar esencialmente para el trabajo, pero no se desconocía el papel de la religión católica, lo que, sin embargo, no dejaba de mortificar a los espiritualistas ortodoxos.

Aun más, explícitamente, la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia oficializaba en 1928 las aspiraciones de la más sana y sabia pedagogía, así como de quienes buscaban para el país una civilización completa: trabajar por una "escuela para Dios y para la vida". En adelante, en las demás publicaciones de la Dirección de Instrucción Pública⁶⁰⁸ se resaltará, a manera de eslogan, en la primera página de la revista oficial, la expresión: "Para Dios y para la vida" . El encuentro de la resistencia católica con las nuevas propuestas daba como resultado el híbrido simbólico enmarcado en la posibilidad de que se hablara educativamente de que a la vez que se formaba para Dios, también se lo hacía para la vida, abriendo así la puerta a los planteamientos escolanovistas relacionados con la formación para la vida y para el trabajo.

La continuidad de la formación católica imperante en el momento de la incursión temerosa de las ideas reformistas de la Escuela Nueva en el departamento, sobre todo en la ciudad capital, se manifestaba en esta apertura residente en la misma carta de presentación oficial de las informaciones entregadas desde la Jefatura de la educación antioqueña . No se trataba de una opción para escoger por parte de los institutores, era una directiva emanada del Gobierno la que daba a entender que no había más alternativa que la del maestro cristiano para trabajar en lo que la sociedad necesitaba: civilización y progreso. El progreso

⁶⁰⁷ MEDELLÍN. CONCEJO DE MEDELLÍN. Enseñanza práctica en agricultura y artes manuales. Acta 17, Tomo 447, Folio 138. Marzo 16 de 1927.

⁶⁰⁸ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular 72 de 1928, Op. cit.

* Este es sólo un ejemplo puntual, porque este mismo lema y sus respectivas argumentaciones aparecen en la mayor parte de las publicaciones de esta dependencia para la época.

** Aspecto que se tratará con mayor detenimiento en los capítulos subsiguientes.

del entorno industrial y comercial, y la tradición religiosa, entran en conjunto a configurar las condiciones de una nueva visión social. Pero una visión social delimitada por condiciones de carácter macro y en la que el orden económico capitalista operaba

[...] como un cosmos extraordinario en el que el individuo nace y al que, al menos en cuanto individuo, le es dado como un edificio prácticamente irreformable, en el que ha de vivir, y al que impone las normas de su comportamiento económico, en cuanto que se halla implicado en la trama de la economía. El empresario que de modo permanente actúa contra esas normas, es eliminado indefectiblemente de la lucha económica; del mismo modo, el trabajador que no sabe o no puede adaptarse a ellas, se encuentra arrojado a la calle, para engrosar las filas de los sin trabajo⁶⁰⁹.

Es precisamente en ese contexto donde se pueden intentar comprensiones sobre las realidades de la educación y las intencionalidades reformistas del orden nacional en este departamento. "Realidades" como la expresada por Tomás Cadavid Restrepo, Director de Instrucción Pública de Antioquia, en una Circular dirigida en 1927 a los agentes educativos del departamento, que reflejan el redireccionamiento hacia aplicaciones clericales impulsadas desde el mismo Gobierno, y la concepción civilizadora relacionada con las libertades ciudadanas y el impulso a la industria; estas son algunas de las variantes conductoras que deben ser rastreadas para comprender las condiciones y la naturaleza subjetivadora de la pretendida reforma en Antioquia.

No obstante los esfuerzos legislativos para lograr que los maestros de la capital antioqueña —posiblemente los más informados acerca de las transformaciones metodológicas y de las exigencias del Ministerio— aplicaran las directrices de la Ley 39 de 1903 sobre la necesidad de que lo enseñado se hiciera práctico, estas tradicionales prácticas metodológicas continuarían, como se ha podido observar, un cuarto de siglo después. La

⁶⁰⁹ WEBER, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. 18ª ed. Barcelona: Península, 2001. p. 49. La referencia a esta obra es importante porque fue publicada por primera vez en 1901 en la Revista "Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik" y permite un acercamiento sociológico a la historia de fines del siglo XIX y principios del XX.

preocupación de las autoridades locales se hacía más notoria porque las exigencias de la ley no parecían cumplirse ni en Medellín ni en las zonas urbanas, a pesar de que "al construir o tomar en arrendamiento edificios escolares especialmente en los corregimientos y caseríos, y en esta ciudad, cuando es posible, (se) destina campos suficientes para cultivos escolares, pero que los maestros jamás los aprovechan, sin duda, por falta de iniciativa oficial"⁶¹⁰. En cambio, lo que si ocurrió fue que los espacios verdes que quedaron en algunas escuelas, con el fin preconcebido de ser utilizados como campos de aprendizaje agrícola, se convirtieron rápidamente en espacios para el recreo*, cambiando de esta manera su pretensión inicial para el trabajo por una de tipo lúdico. A lo anterior hay que agregarle que ya para 1928, era una realidad que el pago por laborar en obras públicas como los ferrocarriles y las carreteras, era mucho más rentable, cinco veces más, que el agrícola, lo cual paradójicamente desalentaba la insistencia oficial⁶¹¹.

⁶¹⁰MEDELLÍN. CONCEJO DE MEDELLÍN. Enseñanza práctica en agricultura y artes manuales. Op. cit.

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

⁶¹¹ HENDERSON, J. Op. cit., p. 175. Citando a autores como J. O. Melo, "La República Conservadora, 1880-1930", En: Mario Arrubla, ed., Colombia hoy, 6ª. Ed., Bogotá: Siglo XXI. 1980 y Alejandro López (En: J. O. Melo. Op. cit., p. 197), Henderson señala que entre 1923 y 1930 alrededor de treinta y treinta cinco mil campesinos trabajaron en los lugares donde se realizaban construcciones.

6.7 Comparar sin cesar el pasado con el presente.

La moral social y práctica, aquella que se pretendía instaurar, fue enfocada fundamentalmente en el cumplimiento de los deberes del ciudadano, del elector, del elegido, del soldado, del contribuyente. Ciudadanía, democracia, milicia e impuestos eran las entidades que se buscaban fortalecer con la instrucción en este tipo de línea moral. Moral social para darle sustento desde la conducta al funcionamiento de la sociedad en su conjunto y, moral práctica como parte de las actividades operativas en las cuales el sujeto se ve involucrado como agente social.

Mostrar con claridad las consecuencias consideradas con respecto a su duración y al alcance que pueda tener una falta individual, gravar (sic) en la memoria de una manera indeleble máximas apropiadas y que muestren de relieve las ideas de la solidaridad, escrutar de tiempo en tiempo el estado de espíritu y corazón de los estudiantes por preguntas escritas que atraigan con discreción respuestas categóricas y personales⁶¹².

A la instrucción de esta moral social y práctica debía seguirla una continua revisión de sus impactos. No debería haber lugar a dudas, porque estaría claramente definida de la disposición del sujeto y manifiesta en sus actitudes y respuestas hacia conductas solidarias. En esta medida, la escuela como gran socializadora estaba en la obligación de asegurar ciudadanos inequívocamente convencidos de su función como parte de la formación del sentimiento patrio; ello, en un colectivo nacional aún en gestación a menos de un siglo de la independencia política y administrativa de Europa.

En esta educación social que era colocada como referente por la Revista de Instrucción Pública para los instructores del departamento, la instrucción cívica y la historia también tenían sus características particulares. En la primera —la instrucción cívica— se proponía "volver a menudo las miradas hacia atrás, comparar sin cesar el presente con el pasado,

⁶¹² La educación social en las escuelas primarias. Conferencia pedagógica de 1900. Traducción de Justo Montoya de la "Revue Pedagogique", Op. cit., p. 194.

esclarecer las lentas etapas de la civilización, afirmar sólidamente en los corazones el culto de todos los progresos [...]"⁶¹³. A la intención civilizadora de la escuela, a la que para ser alcanzada no le quedaba otro camino que el de aferrarse a todos los progresos, también se le asignaba la tarea de forjar en las voluntades el indiscartable camino que podía hacer, aunque lenta, cada vez más clara la diferencia con el pasado. Para esta escuela existía un pasado de barbarie al que rápidamente se tenía que superar y, en contraprestación, se vislumbraba un presente de progreso. El camino era lento pero la meta lucía segura. La escuela era, entonces, la principal institución posibilitadora del tránsito a la civilización. En la segunda —la historia—, la invitación era "a estudiar menos a los soberanos que al pueblo; más las creaciones útiles al país que las guerras estériles y devastadoras, menos los hechos pasajeros que las transformaciones económicas, políticas o sociales de un efecto duradero"⁶¹⁴. Estaba claro que en la escuela había que poner el énfasis en aquellos fenómenos sociales que evidenciaban el paso de un estadio inferior a otro en el marco de las transformaciones en la vía civilizadora. Hablamos, en consecuencia, de una perspectiva modernista de la historia, aquella en la que es vista como un sistema de ordenamiento de los acontecimientos, y pensada como un tejido unitario dentro del que es posible pensar el desarrollo y el progreso⁶¹⁵. En esta propuesta, las guerras y los héroes parecen perder un poco de su brillo para dar paso a intereses más centrados en el conocimiento de aquellos hechos que muestran reiterativamente cómo se han sucedido las transformaciones sociales.

Por otra parte, aquí ganaban fuerza y visibilidad los héroes y los momentos históricos que eran considerados como hitos transformadores y que pudieron suscitar cambios hacia etapas "mejores". Se trataba de crear una conciencia colectiva en la que el sentimiento patrio tuviera como una parte importante de sus componentes la solidaridad que permitiera hacer frente común para avanzar y progresar. "Enseñar un patriotismo levantado que excluya las discordias civiles y los odios injustificados"⁶¹⁶. Lejos de las guerras intestinas, la patria

⁶¹³ Ibid.

⁶¹⁴ Ibid.

⁶¹⁵ GIRÓN SIERRA, José. Modernidad-Posmodernidad. En: Re-lecturas, N°. 16 (agosto-octubre de 1993); p. 8.

⁶¹⁶ La educación social en las escuelas primarias. Conferencia pedagógica de 1900. Traducción de Justo Montoya de la "Revue Pedagogique". Op. cit., p. 194.

habría de estar por encima de todo. Los héroes que históricamente tuvieran ejemplos que mostrar en esta senda, harían parte de aquello que pudiera enseñarse. Sus gestas para sacar adelante el pueblo eran entendidas en un contexto de labor altamente nacionalista. Como muestra de esta política nacional y nacionalizadora, en la obra denominada *Primer Centenario de la independencia 1810-1910*, de Isaza y Marroquín, publicada en Bogotá en 1911, se resaltaba "el patriotismo con que se rindió homenaje a los héroes, y la necesidad de mostrar un país civilizado, con un alto grado de desarrollo cultural, artístico, científico y económico"⁶¹⁷.

En otras palabras, la civilización era la gran meta por alcanzar. Todos aquellos países que tuvieran algo que mostrar en ese sentido, por derecho, hacían parte de los contenidos que se debían enseñar. La nación colombiana, enarbolando su crecimiento en una moral social y práctica, estaría en la misma senda que las otras naciones podían mostrar como otrora recorrida. En Geografía, por ejemplo, se invitaba a "apreciar el mérito de las naciones, no por la razón de su nombre, su riqueza o fuerza, sino por su valor moral, por la influencia sobre el saber humano y sobre la marcha de la civilización"⁶¹⁸. Se imponía, de esta forma, la tarea de alcanzar como ellas la civilización; el ingreso al mundo civilizado ofrecía alternativas de curación para la barbarie y la pobreza, síntomas con los cuales se venía identificando el estado degenerativo en el que se encontraba la nación. Así, la escuela habría de participar dinámicamente en la construcción de un imaginario nacional, en la inculcación de hábitos de disciplina y formación moral para el trabajo y en la idea de integración mundial bajo el modelo de la civilización occidental⁶¹⁹.

De esta forma, Antioquia entra a hacer parte de ese proyecto moderno europeo, en el cual se construyó un modelo de sociedad, un modelo de cultura y una forma de interpretar el hombre⁶²⁰. Antioquia entendida aquí como la periferia que se mira a sí misma como un ente

⁶¹⁷ DUARTE, Op. cit., p. 17.

⁶¹⁸ La educación social en las escuelas primarias. Conferencia pedagógica de 1900. Traducción de Justo Montoya de la "Revue Pedagogique", Op. cit., p. 194.

⁶¹⁹ HERRERA, Op. cit., p. 34.

⁶²⁰ Cf. GIRÓN SIERRA, Op. cit., p. 8.

receptor y continúa así atada a un centro europeo visto como referente de civilización, pero una civilización ligada a un sentimiento universalista⁶²¹ del que no era pensable salirse.

En ese mismo sentido, en esta educación social para alcanzar la civilización universal, se le otorgaba importancia al conocimiento de las operaciones matemáticas, como herramienta de precisión para trabajar en mediciones, en datos concretos y sin divagaciones. Las Ciencias Naturales, por su parte, debían ayudar, desde la observación y el método, a contrarrestar el alcoholismo y a "presentar las innovaciones científicas como semillas que serán germen de grandes cosechas"⁶²². Y aquí, el problema del alcoholismo era un elemento fuerte de discusión en torno a la llamada degeneración. 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"⁶²³. Y de otro lado, 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 europeo⁶²⁴. Lo cual no parecía raro sino positivo, en tanto el acercamiento a ese sueño universalista civilizador europeo podía ser percibido como algo cercano.

Y los primeros resultados de estos acercamientos a las Ciencias Naturales no se hicieron esperar. La Fundación de la Cervecería Antioqueña en 1902 aprovechaba "[...] la lucha que tanto las cerveceras como el gobierno tenían contra las bebidas tradicionales como la chicha o los guarapos. Desde el discurso de la Medicina se argumentaba su fabricación antihigiénica, desde el fisco se les reprochaba por no pagar impuestos y desde el orden

⁶²¹ Ibid.

⁶²² La educación social en las escuelas primarias. Conferencia pedagógica de 1900. Traducción de Justo Montoya de la "Revue Pedagogique", Op. cit., p. 194.

⁶²³ URIBE VERGARA, Jorge. Sociología biológica, eugenesia y biotipología en Colombia y Argentina (1918-1939). En: Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Eds. Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. 2008. p. 209.

⁶²⁴ Cf. HERRERA, Op. cit., p. 102. Precisamente, en 1920 Emilio Robledo publica el texto ¿Existe una degeneración colectiva en Colombia? Medellín: Tipografía Industrial, 1920.

público, las chicherías se criticaban por ser antros de delincuencia y caos social"⁶²⁵, nichos de hordas degeneradas. Así, de las borracheras con chicha o guarapo, que recordaban el degenerado pasado indígena y negro, se hacía el tránsito a las borracheras con cerveza, oficialmente permitidas, higiénicas y, que además pagaban impuestos. Era tal el auge del consumo cervecero que aparecían en los diarios de la ciudad capital antioqueña avisos sobre las propiedades nutritivas de la cerveza: "Prescripción médica: Como a numerosas señoras el médico les ha prescrito cerveza por ser ESTIMULANTE Y MUY NUTRITIVA (sic), Cervecería Antioqueña fabrica en su Vidriera CUARTOS DE BOTELLA (sic) que se llenan con Cerveza Pilsen de superior calidad"⁶²⁶. Y fue de tal magnitud el auge de este nuevo tipo de consumo y de embriaguez, socialmente mejor visto, que ya en 1909 esta misma Cervecería Antioqueña "tenía capacidad de embotellar 13.000 hectolitros de cerveza y contaba ya con su propia fábrica de vidrio, pues era tal el nivel de la producción que muchas veces se frenaba por no tener en donde embotellarla"⁶²⁷.

Así, el vicio, antaño degenerado, del consumo de las bebidas alcohólicas ayudaba ahora al desarrollo de la industria antioqueña. Sin embargo, no toda la población caía en la red tendida por la oficialidad y seguía solapadamente con el consumo de bebidas embriagantes, como la misma cerveza, pero ya por fuera del expendio oficial. Las medidas restrictivas para el consumo de bebidas alcohólicas que estuvieran por fuera de la venta legal, no lograban su cometido porque lo que entraba a ser vendido por los monopolios aumentaba de precio, mientras que las cervezas clandestinas seguían siendo económicamente más favorables⁶²⁸.

En tal contexto de control social, los datos precisos, el tratamiento matemático de ellos y el conocimiento de los avances científicos se percibían como aquellos factores que, puestos al servicio social mediante su instrucción en la escuela, ayudarían a transformar el

⁶²⁵ Antioquia (Separata). Abanico de Empresas, multitud de desafíos, Op. cit., p. 138.

⁶²⁶ Periódico EL COLOMBIANO, Medellín, 7 de diciembre de 1914.

⁶²⁷ Antioquia (Separata). Abanico de Empresas, multitud de desafíos, Op. cit., p. 139.

⁶²⁸ Cf. DUQUE B., Op. cit., p. 944.

departamento. Se incluía la instrucción de lo científico como elemento que ayudaba a comprender la misma sociedad y no para darle tratamientos en abstracto alejado de un país en crisis. La escuela se intuía como un escenario posible para participar en el conocimiento de aquellos elementos conceptuales que podían estar al servicio del conocimiento aplicado. Conocimiento que era mirado como una de las grandes posibilidades de transformación de la sociedad.

6.8 Si al Progreso, pero... ¿positivo-materialista o filosófico-espiritualista?

En el contexto del proceso de apropiación de la Ley Uribe y de las tensiones sociales suscitadas en Antioquia a principios del siglo XX, parecía haber dos únicos caminos hacia la codiciada cúspide del progreso, pero dos opciones relacionadas ambas con la perspectiva religiosa: el camino del positivismo materialista católico y el de la filosofía espiritualista cristiana. Ambos dicen: "Este es el camino práctico de la vida que conduce al verdadero adelanto social"⁶²⁹. En la primera tendencia señalada, relucen la química, la industria, el arte, poderosas máquinas, motores y la vida de ciudades fabriles; no obstante, el gran problema que se le endilga a esta tendencia es que "no ve más allá de lo que pisa, que duda incierta del derrotero a seguir"⁶³⁰. Una tendencia a la que se denominaba anticristiana, porque incitaba al trabajo y "lejos de llevar al progreso, degrada al hombre, socava la sociedad, borra la patria"⁶³¹.

En esta tensión, uno de los pensadores europeos ubicado por algún sector de los intelectuales antioqueños en la corriente positivista materialista católica, fue el inglés Charles Darwin. De allí, el ataque frontal contra el evolucionismo darwinista, considerado anticristiano, porque estaba empeñado en equiparar el entendimiento de un perro con el de un niño, con la diferencia de que el segundo lo hacía por la aptitud para la instrucción y el galgo lo hacía espontáneamente. Además, porque el animal inferior acostumbra comprender ciertas palabras y esto no significa que un niño que las repita pueda comprenderlas perfectamente⁶³². Los Jesuitas se quejaban de que a este tipo de razonamientos le llamaran filosofía "¡Filosofía un sistema que nos nivela con los brutos!"⁶³³, decían.

⁶²⁹ Discurso de Cayetano Sarmiento en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio, Op. cit., p. 277.

⁶³⁰ Ibid.

⁶³¹ Ibid., p. 278.

⁶³² Ibid.

⁶³³ Ibid., p. 278. No hay que olvidar que esta institución educativa es precisamente regentada por Sacerdotes Jesuitas.

Otro elemento para tener en cuenta en esta tensión se relacionaba con la consideración cristiana sobre la creación humana. Para los cristianos el hombre ha sido hecho a imagen y semejanza de Dios y ello no ha ocurrido por etapas o periodos de cambio en el globo terrestre, sino que de una vez ha sido creado y terminado; mientras que en el contexto evolucionista, el ser humano se transforma, evoluciona, es decir, que progresa hasta llegar a ser lo que es hoy . En la concepción creacionista instalada en el discurso cristiano aparece un ser ya formado como hombre completo, desde el momento en que una porción de barro es animada con el soplo divino. En efecto, los cristianos aceptaban aquí la evolución de la sociedad hacia un tipo de civilización cristiana, pero no hacían lo mismo con la evolución biológica del ser humano. El hombre no evoluciona biológicamente, la sociedad sí progresa, era lo que deducían. La evolución humana se ubica más en el terreno de lo moral, donde sí se acepta la creciente transformación, y en camino hacia la divinidad.

Esta no era pues la escuela que habría de llevar al ser humano por la vía del verdadero progreso, se lamentaban algunos intelectuales, "puesto que para progresar nos pone por modelo a los brutos"⁶³⁴. Y los brutos, sin posesiones ni ambición, no son sujetos de progreso porque "no han tenido posesión más que la selva, ni más ambición que saciar su hambre y su ferocidad"⁶³⁵. La ambición y el deseo de participar en el cambio, son elementos inexistentes en los brutos pero no en quienes progresan. Así, para progresar se consideraba necesaria "una fuerza superior, infinita en sus conceptos, ilimitada en sus aspiraciones; con ella el hombre irá subiendo infatigablemente de perfección en perfección,

* Al respecto, es importante recordar cómo Darwin contraría la doctrina cristiana en el sentido de que el hombre sí ha evolucionado y lo ha hecho de especies inferiores. "El hombre y todos los demás vertebrados han sido contruidos según un mismo modelo general; de por qué pasan las mismas fases primitivas de desarrollo y de cómo conservan algunos rudimentos comunes. Deberíamos, por lo tanto, admitir francamente su comunidad de descendencia, ya que toda otra opinión solo puede conducirnos a considerar nuestra conformación y la de los animales que nos rodean como una acechanza preparada para sorprender nuestro juicio. Encuentra esta conclusión un inmenso apoyo con solo mirar rápidamente el conjunto de los miembros de la serie animal y las pruebas que de sus afinidades nos suministra su clasificación, su distribución geográfica y su sucesión geológica. Tan solo las preocupaciones y la vanidad, que indujeron a nuestros padres a declarar que descendían de semidioses, nos incitan hoy a protestar de una afirmación contraria. Pero no está lejano el momento en que consideraran sorprendente que naturalistas bien instruidos sobre la conformación comparativa del hombre y de los demás mamíferos, han podido creer tanto tiempo que cada uno de ellos fuese producto de un acto separado de creación" (Darwin, 1979, p. 21).

⁶³⁴ Ibid., p. 279.

⁶³⁵ Ibid.

con la frente levantada como Dios lo crió, y el corazón henchido de esperanzas como Dios lo quiere"⁶³⁶. Aquí, la evolución humana no era aceptada en ninguna de sus etapas como parte de la transformación natural del animal humano como ser vivo; se asumía que desde el nacimiento había un ser para nada comparable con la naturaleza animal, un ser que mejoraba continuamente, pero no al estilo evolutivo darwiniano, sino impulsado por la fuerza superior inconmensurable que lo imbuye de esperanzas para remontarse a lo más encumbrado del firmamento. Es decir, una perfección que acerca al hombre a la divinidad. En esa dirección, la educación estaba allí para mostrarle al ser humano cuán diferente era de los animales y para hacerle consciente de esa fuerza que le permitiría avanzar. Era esta la filosofía cristiana que alimentaba la educación. Una educación pensada entonces más, a fines del siglo XIX, con carácter progresista. En consecuencia, la búsqueda del perfeccionamiento humano se encontraba en similar dirección que la línea progresista de talante civilizador, civilizador cristiano.

La estrategia defensiva de la tendencia cristiana frente a la positivista católica se centraba, en resumen, en dos aspectos: el ateísmo y la perfección. En tal discusión, la filosofía positivista atea, que parecía alimentar a los materialistas católicos, se ensañaba contra la cristiana porque aquella era considerada quimérica, ideológica, apriorística y apartada del mundo visible. Pero no es quimérica, replicaban algunos defensores, porque "descubre la cualidad del ser que nos sustenta"⁶³⁷. El hombre y la sociedad podían realizarse en Dios, en su búsqueda incesante. Prueba histórica de ello, según se argumentaba, la daban los pueblos de Roma, España y Alemania que habían alcanzado su más alto grado de perfección, dando el mayor número de filósofos espiritualistas, es decir, que la búsqueda de la perfección, justificada en términos de progreso, estaba latente en lo más íntimo de la filosofía cristiana. Como condición *sine qua non*, no se requiere ser ateo y positivista para progresar, porque pueden alcanzarse cristianamente niveles avanzados y de perfección, según concluían los Jesuitas. La vida práctica y, por tanto, la instrucción para esa vida práctica, aparecían como necesitadas de la búsqueda constante no de lo quimérico, sino de la cualidad del ser que

⁶³⁶ Ibid.

⁶³⁷ Ibid.

sostiene a los hombres, lo que significa que esta búsqueda del hombre sobre su razón de ser, su fundamento, lo ha de llevar cada vez a ser mejor, a progresar.

En esta discusión filosófica no había espacio para puntos intermedios. El llamado de la iglesia era a que los pueblos estuvieran unidos "en una sola fe, un pensamiento único, una sola grandeza, la de la patria"⁶³⁸. La unión en torno a las creencias y a la forma de vida cristiana era presentada, al mismo tiempo, como la alternativa para trabajar en pro de la patria: "[...] es necesario multiplicar los centros docentes efectivos y unir con vínculos cada día más sólidos y estrechos, el progreso material y científico que es fuerza, con el espíritu religioso que es crisol anímico, con el sentimiento del honor y de la solidaridad nacionales que es plenitud, a fin de evitar que la educación se inmovilice como es de temer"⁶³⁹. Religión y Patria aparecen, una vez más, inseparables, el mejoramiento humano ha de conducir al mismo tiempo hacia el progreso social. De aquí al manejo religioso de los asuntos políticos, el trayecto no era muy largo, como se puede ver a continuación.

La relación entre la filosofía cristiana y la noción de patria se presentaba como algo connatural; sana filosofía —frente a otra dañina—, nobleza, heroísmo —las más de las veces de corte militar—, historia —muy del lado de la tradición, símbolos y patria—. El camino para levantar la patria era la práctica de la sana filosofía cristiana; una filosofía que no sólo había de ayudar al hombre para salir del encierro materialista a que era sometido por ideologías laboristas, sino que también le ofrecía el renacer de la patria en la senda del verdadero progreso. Filosofía cristiana, patria adorada, y verdadero progreso. "La alteza de nuestra misión, el porvenir venturoso de Colombia, las necesidades de la sociedad moderna y la conciencia de nuestro deber, nos excitan para que, haciendo de buena ilustración y sólidas virtudes, trabajemos por dignificar y enaltecer la Escuela, única esperanza de la Patria"⁶⁴⁰. Y aquí, la patria venía a perfilarse como otro más de los símbolos religiosos, difuminándose aparentemente su función política y ganando fuerza una interpretación de aquella como parte de lo social que podía ser instaurado dentro de una

⁶³⁸ Ibid., p. 280.

⁶³⁹ HENAO, Enero. Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909, Op. cit., p. 115.

⁶⁴⁰ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular N.º. 2 a los maestros de la ciudad de Medellín, Op. cit., p. 345.

línea religiosa. Así vista, no había más opción que la de pensar en la religión cristiana como la gran constructora de lo patrio. El trabajo clerical y paraclerical era hacer ver impensable el concepto patria por fuera de lo cristiano.

A tan elevada cima no se llega, amados jóvenes, sino por la sana filosofía. A coronarla, hemos de aspirar, si arde siquiera en nuestros pechos ligerísima llama de nobleza; si tenemos aspiraciones dignas de los héroes que admiramos en nuestra historia; si, como debemos pretenderlo, queremos algún día levantar alto, enhiesto, y venerado el glorioso pabellón de nuestra República. converjan en procurar el bienestar, verdadero progreso y honra de nuestra adorada Patria⁶⁴¹.

[...] hoy, cuando repuesta la nación de las dolencias que comprometieron su existencia, contamos con sabias instituciones de aplicación práctica y finalidad civilizadora; con un Gobierno que ha sabido velar por la salud de la República encadenando varonilmente la hidra de la anarquía, y echar la bases incommovibles sobre las cuales ha de levantarse en un futuro próximo, la nación cristiana próspera y feliz, bajo el ala protectora de la Providencia que vela por los pueblos y que ampara a las naciones que no se olvidan de Dios⁶⁴².

El fundamento de ese progreso ofrecido se resume en el siguiente axioma metodológico: seguir la ciencia hasta donde ésta se detenga y ayudarse de los principios de la filosofía cristiana para "descubrir las relaciones íntimas de la naturaleza, de las causas y los efectos, haciéndola entrever resultados, adivinar procedimientos que la ciencia por sí sola no hubiera podido hallar"⁶⁴³. En suma, la ciencia requiere de la iluminación divina guiada por la fe y el don de ciencia presentes en la reflexión cristiana iluminada, más que en la positivista. En primer lugar, porque se percibía la fe como "una virtud sobrenatural por la cual creemos firmemente todas las verdades reveladas por Dios y enseñadas por la

⁶⁴¹ Discurso de Cayetano Sarmiento en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio, Op. cit., p. 282.

⁶⁴² HENAO, Enero. Educación Popular. (A los visitantes escolares) IV, Op. cit., p. 135.

⁶⁴³ Discurso de Cayetano Sarmiento en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio, Op. cit., p. 280.

Iglesia"⁶⁴⁴ y, en segundo lugar, porque se aceptaba el *don de ciencia*, es decir, "una gracia que nos hace conocer y apreciar las cosas creadas según las enseñanzas de la fe, para que las empleemos en la mayor gloria y servicio de Dios"⁶⁴⁵. O sea, que la ciencia como acción inconclusa e imperfecta siempre había de tener asidero en lo que estando obscuro podía surgir a la luz de las cualidades del ser que nos sustenta. Aquí todo lo inexplicable por el estado de las investigaciones científicas caía plácidamente en manos de la filosofía cristiana "que lo eleva e introduce en el riquísimo templo de lo suprasensible y lo divino"⁶⁴⁶; ni qué decir de la continua presencia de este tipo de pensamiento en las interpretaciones del mundo y de la vida humana en los procesos instructivos .

Aquí lo importante es que la Ley 39 de 1903 está ubicada tácitamente en la que ha sido llamada como filosofía positivista atea —ya ni siquiera católica—. Aquella que le dice al pueblo "vuestro deber es el trabajo", a la vez que quita la fe, la inmortalidad, la vida futura y la esperanza en Dios. Pero el trabajo no era el único problema, ya que estaba acompañado, además, de otras supuestas cargas: "Vuestra obligación es el sufrimiento; vuestro código, gozar; vuestro derecho, la fuerza; lo armasteis de tea y puñal y lo lanzasteis contra el propietario, las fábricas, los palacios"⁶⁴⁷. El trabajo, así visto, poco tendría que ver con la búsqueda del mejoramiento, incluido en la ambición humana, y tampoco parecería estar relacionado con el aprovechamiento de los adelantos científicos y el "consecuente progreso". En este orden de ideas, instruir para el trabajo conduciría automáticamente al alejamiento de Dios, dado que se lamenta cómo "ejércitos enteros se formaron y recorrieron

⁶⁴⁴ ASTETE, Op. cit., p. 107.

⁶⁴⁵ Ibid., p. 112.

⁶⁴⁶ Discurso de Cayetano Sarmiento en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio, Op. cit.

* Al respecto, es importante tener en cuenta la visita a Colombia en 1935 del pedagogo Henri Pierón, referida por Marta Herrera. Este pedagogo defendía la tesis de que para escoger los fines (de la educación) eran necesarias consideraciones morales y sociales ubicadas en el dominio de la ciencia pura, de la psicología o de la fisiología; tesis que, según Herrera, le sirvieron de apoyo a un grupo de intelectuales colombianos para conciliar con el discurso religioso, "argumentando que la ciencia por su naturaleza no puede ocuparse de ciertos temas, los cuales competen más a la religión y a la moral que a la propia ciencia" (Cf. HERRERA, Op. cit., p. 49).

⁶⁴⁷ Ibid.

las ciudades ensordeciendo las calles con sus aullidos [...]"⁶⁴⁸, hordas de obreros que no tienen tiempo para pensar en Dios porque están más preocupadas por trabajar, embelesadas por el dinero que han de cobrar y emocionadas por la forma en que lo gastarán. Y "llaman práctica su doctrina." , se decía con algo de sorna. Todavía más, dos décadas después, y en el marco de la crisis económica mundial de 1929, el gobierno departamental, en cabeza de Camilo C. Restrepo, hacía esfuerzos para la construcción de nuevas carreteras, creando de paso algunos empleos más. Sin embargo, el obispo católico antioqueño Miguel Ángel Builes, después de conocer los lugares de trabajo, "se sobrecogió de espanto" y produjo una elocuente pastoral de cuaresma en 1929:

¿Habéis visto esa multitud de hombres que trabajan en las carreteras? La mayor parte de ellos son víctimas del ambiente que en estos lugares se respira. Olvido de Dios, desprecio de los días santos, bailes, juegos, licores, gestos abominables, sonrisas que denuncian liviandad, molicie pavorosa, fornicación, adulterios, pensamientos lúbricos, deseos pecaminosos, es la carroza de Asmodeo, el demonio de la impureza, que arrastra una inmensidad de pueblos. De allá vuelven los hombres casados sin amor al hogar y los jóvenes marchitos en flor. Pobre esposa, pobres hijos: no pensaron que su esposo y padre iba a sucumbir en la banca o en la vía férrea al impulso del ambiente; pobre sociedad futura si los jóvenes pierden en la carretera con la inocencia conservada en su montaña, la fuerza vital que asegura el porvenir de la raza y de la humanidad⁶⁴⁹.

Como se puede ver, el trabajo no era mirado como el factor dinamizador del progreso y que habría de permitir a la nación entera progresar, sino que servía para alejar de Dios a los seres humanos, porque el hombre que era instruido tan sólo para el trabajo, no se parecía en nada a Dios⁶⁵⁰. Tampoco ama la patria, porque ha de trabajar por su interés, "por el de su

⁶⁴⁸ *Ib id.*

* Lo anterior, no obstante que ya Antioquia, desde la parte final del siglo XIX, a los niños los ponían a trabajar desde temprana edad pero no necesariamente porque ya la escuela los hubiera instruido laboralmente, sino por cuestiones costumbristas o de pobreza. Cf. Londoño y Reyes, *Op. cit.*

⁶⁴⁹ SANÍN ECHEVERRI, *Op. cit.*, p. 156.

⁶⁵⁰ Sin embargo, ya desde 1903 se presentaban situaciones en las que el trabajo marchaba en estrecha relación con los principios católicos. Es el caso de la Sociedad de Artesanos de Sonsón (Antioquia), fundada en 1903

propia utilidad". A todas estas, surcaban el viento quejas lastimeras relacionadas con los discursos extranjeros: "Spencer y Bentham se han enseñado a un mismo tiempo en algunas escuelas"⁶⁵¹. Evolucionismo darwinista social y búsqueda de la riqueza enardecían a quienes les preocupaban las argumentaciones que veían en el trabajo un virtual posibilitador del progreso social y del incremento de riquezas materiales⁶⁵². Era evidente que el bagaje teórico de estos dos filósofos del siglo XIX, matriculados históricamente entre los fundadores de la escuela utilitarista inglesa, preocupaba sobremanera a los Jesuitas asentados en territorio colombiano, hasta el punto de notarse una marcada aversión por ellos .

De un lado, Spencer, filósofo inglés y figura destacada del evolucionismo filosófico, era conocido por su espíritu intolerable en cuanto a autoridad y dogmas. Hacia 1848 publicó textos en donde defendía una limitación radical del ámbito de intervención estatal en la sociedad. En el marco de su darwinismo social, afirmaba que el Estado debía proteger la libre acción de la selección natural en la sociedad, como fuente de progreso. En efecto, se interesó en limitar las funciones del Estado, conseguir el sufragio universal y lograr una total separación de la Iglesia y el Estado. Lo cual, de por sí, ya era un problema en Antioquia y Colombia, en donde la Iglesia Católica precisamente estaba tratando de no perder la importancia que el siglo XIX le había ratificado en la educación colombiana con el Concordato y la Constitución de 1886. La instrucción era mayoritariamente estatal, pero religiosa, es decir, que el Estado operaba como difusor religioso, lo cual mostraba en este contexto regional una estrecha relación Iglesia-Estado. Hacia 1850 Spencer publicó "*Social Status*" y postuló que todo hombre tenía libertad para hacer todo lo que deseara mientras no

como uno de los primeros sindicatos legalmente reconocidos en el país. pero poco hacía por aumentos salariales y mejorar las condiciones de trabajo. En cambio, "los objetivos propuestos eran dirigir las procesiones en honor de Nuestra Señora del Sagrado Corazón, comprar medicinas para los miembros enfermos y pagar un funeral de primera clase para los asociados difuntos (HENDERSON, J. Op. cit., p. 74).

⁶⁵¹ Discurso de Cayetano Sarmiento en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio, Op. cit., p. 281.

⁶⁵² Cf. BOHANNAN, Paul. De Antropología. Lecturas. México: McGraw-Hill, 1992.

* Como antecedente de esta situación, ya desde 1856 se había presentado un hecho en el que "el periódico del arzobispado de Bogotá, El Catolicismo, denunciaba a Simmonot (un francés radicado en Bogotá en 1851 y que vendía libros en francés y en español) por vender libros inscritos en el índice expurgatorio, en particular los de Rousseau, Robertson, Eugéne Süe, Hugo, George Sand, Volney y Bentham" (Martínez, Op. cit., p. 112).

infringiera la igual libertad de cualquier otro hombre. No obstante, esta libertad era vista como una especie de libertinaje disimulado, máxime cuando también exponía que las funciones de cualquier Estado deberían estar limitadas a deberes políticos domésticos y a la protección de la agresión extranjera a través de servicios armados, sacándolo definitivamente de la responsabilidad en la instrucción religiosa.

De otro lado, para Bentham (1748-1832), el segundo en discordia, el principio fundamental de toda ética era la máxima felicidad de la mayoría de los hombres. La que debería lograrse por medio de la igualdad de la riqueza, la única capaz de ayudar a los hombres a alcanzar la mayor felicidad para todos. La aspiración a la felicidad, decía, es la aspiración al placer, al goce personal y se empeñó en averiguar cuáles goces eran capaces de proporcionar la mayor felicidad permanente posible, aunque esta felicidad fuera unida al sufrimiento. Es preciso sentar la moral sobre otras bases, decía Bentham. El deber de los pensadores consiste en demostrar que un acto virtuoso constituye un buen cálculo, un sacrificio provisorio que proporciona más tarde un gran placer. Un acto inmoral, por el contrario, es el producto de un cálculo falso. E insistió de esta manera en una moral alejada de todo origen sobrenatural. Este criterio del bien y del mal sirve, según Bentham, no solamente como base de apreciación moral de nuestros propios actos, sino también de base a toda la legislación.

Todavía más, según James Henderson, Luis María Mora quien estudio en la Universidad Externado de Colombia en Bogotá, recordaba que sus profesores no les presentaban las ideas de Bentham y De Tracy como conceptos filosóficos sino como "un axioma que imponer, con fanático entusiasmo y una bandera de guerra para anonadar al adversario"⁶⁵³.

* Sus partidarios -entre los cuales se destacaban James Mill y su hijo Stuart Mill (1806-1873)- se impusieron la obligación de desarrollar la teoría de Bentham, corriente conocida como *Utilitarismo*.

** Bentham inventó una especie de escala de goces, con los más profundos e intensos -que son los que pueden durar toda la vida- en la parte superior, seguidos en descenso por los más inmediatos y fáciles de realizar. La intensidad del goce, su duración, su seguridad, su proximidad; he aquí las cuatro medidas que Bentham estableció para su Aritmética de los Placeres. Añadió también la fecundidad, o sea, la capacidad para producir nuevos placeres, y la transmisibilidad, es decir, la capacidad de provocar el goce no sólo en sí mismo, sino en los demás. Paralelamente a esta escala de placeres, Bentham estableció también una escala de sufrimientos.

⁶⁵³ MORA, Luis María. *Croniquillas de mi ciudad*. Bogotá: Banco Popular, 1972. p. 74.

La clase de religión en su colegio era "objeto de las más irreverentes burlas", y profesores y alumnos por igual se complacían en "destruir" la doctrina escolástica [...] ⁶⁵⁴. Así pues, los temores regionales fundados sobre estos dos teóricos, tenían algunas posibles explicaciones. En una sociedad asentada sobre un sistema instruccional basado en la formación para el trabajo, estas ideas podrían tener alguna repercusión y eco. Todo ello porque si el trabajo ayudaba a producir riqueza, esta ayudaría a la felicidad humana, sin la mediación divina. Pero el problema no paraba ahí, la ética y la moral sociales y no religiosas entrarían a transformar hasta los cimientos de las estructuras legislativas separando definitivamente, o al menos intentándolo, a la Iglesia de ser la sustentadora autorizada e indiscutible de las razones sobre los comportamientos humanos y las finalidades de la vida en sociedad.

En suma, como se puede ver, Antioquia aparecía así como una región dispuesta a ser partícipe proactiva del cambio, a la predisposición afirmativa de la reforma en algunos de sus apartes y, por consiguiente, a la transformación educativa del sistema escolar. Una transformación educativa que era presentada en el contexto de los sueños de progreso y que parecía quedar instalada connaturalmente en el espíritu pujante y tesonero del que tanto se ha hablado en los antioqueños. "Este es otro elemento aprovechable para esperar frutos abundantes de los nuevos horizontes que se abren hoy al progreso de los pueblos, y sobre todo, a la ciencia educacionista" ⁶⁵⁵. Pujanza, reforma educativa y progreso van aquí de una mano; pero en la otra, la tradición religiosa inclina la balanza peligrosamente. La reforma educacionista ha caído en tierra de poca educación y mucha tradición, pero, al parecer, con mucha disposición a progresar. Es en este sentido, que investigadores como Henderson creen que no es coincidencia que los antioqueños hayan asumido el liderazgo durante las dos décadas que transcurrieron entre la guerra y mediados de la década del veinte teniendo en cuenta que de todos los colombianos eran los más inclinados a la empresa y que dominaban la principal región cafetera. Según este autor, "las ganancias provenientes de las

⁶⁵⁴ HENDERSON, J. Op. cit., p. 53.

⁶⁵⁵ YEPES, J. E. Estudio sobre la educación y la instrucción. "Instrucción Pública Antioqueña", marzo, abril de 1906, N°. 9-10, p. 316. Texto dedicado a Eusebio Robledo, en ese momento Director de Instrucción Pública de Antioquia.

exportaciones de café contribuyeron a acelerar la modernización de Colombia a un ritmo intenso durante el interludio republicano"⁶⁵⁶.

⁶⁵⁶ HENDERSON, J. Op. cit., p. 109. Personajes antioqueños como Carlos E. Restrepo, Pedro Nel Ospina, (ambos presidentes del país) y los hermanos del segundo, Mariano Ospina Vásquez y Tulio Ospina son colocados como ejemplo de la dinamización política y económica de Colombia a principios del siglo XX. Investigadores como Rosario Soler Sevilla consideran que Antioquia fue la región que encabezó la transformación colombiana apoyada en la bonanza de las exportaciones del café en el primer cuarto del siglo XX (Cf. SEVILLA SOLER, Rosario. Op. cit., p. 1523).

7. "MENS SANA IN CORPORE SANO"

En este capítulo abordamos temáticas relacionadas con la concepción de cuerpo existente para el primer cuarto de siglo XX en Antioquia. La degeneración de la raza, la instrucción como elemento regenerador y la higiene hacen parte del entramado discursivo con el que se intentan realizar algunas comprensiones analíticas acerca de una nueva visión del cuerpo. Cuerpo que en el campo instruccional era tenido en cuenta para la educación física y para ser castigado modernamente.

Memoria viva

En casa tenía que desgranar el maíz y cargar el agua desde un charco lejano; luego almorzaba y empacaba el algo. En la tarde ayudaba a empacar la comida en una alcarraza y las cobijas en un costal, porque mi papá y los demás trabajadores amanecían en la máquina. Cuando volvía de llevar la comida, tenía que recoger los huevos y rezar el rosario, y si uno se dormía lo ponían en el maíz o las piedras para amanecer ahí. Sólo estudié dos años, y después me mandaban donde la vecina a aprender costura y a dibujar. Era una vida honesta, llena de alegría y de virtud. Mis papás sabían leer y escribir. No tenían tiempo de enseñarle a uno nada, por la ocupación en el trabajo y en los quehaceres de la casa. Yo solía leer las cartillas de la navidad, que traían dibujos. Yo no sé escribir, Argemiro me enseñó en un cuaderno a escribir el nombre, y también me enseñó a leer, después de un tiempo de casados. El estudió tres años y era muy inteligente.⁶⁵¹

⁶⁵⁷ CUARTAS CASTRILLON, Luisa F. Op. cit.

7.1 Cuerpos regenerados, pero también limpios.

En 1905 ocurrieron tres eventos importantes en la historia de Antioquia que nos permiten organizar contextualmente algunas discusiones acerca de las maneras en las que la Ley Uribe fue apropiada en esta región del país. Fue creado el nuevo Departamento de Caldas nacido de las mismas entrañas del territorio antioqueño, cercenando de esta manera la región conocida para entonces como Antioquia la Grande. En segundo lugar, los antioqueños se estaban mirando de frente con la propuesta nacional de reforma del sistema instruccional promulgada en 1903 mediante la Ley 39 de 1903. Y en tercer lugar, entre los antioqueños rondaba el fantasma de sentirse parte de una raza degenerada, la que se veía sometida simultáneamente tanto a la segregación de su territorio como a responder a las exigencias nacionales de transformación de su sistema educativo escolarizado.

Situación, ésta última que llevó, entre otras cosas, a que se planteara desde la Dirección de Instrucción Pública el imperativo de destruir el absoluto descuido en que se hallaba "entre nosotros" (sic) (los antioqueños) el desarrollo físico de la juventud. Y la crisis centrada en el desarrollo físico de la juventud, estaba alterando las formas en los que los antioqueños se estaban viendo a sí mismos, porque se afrontaba una urgencia social en tanto tal situación era mirada como un "asunto de salvación de la raza"⁶⁵⁸. De otro lado, se planteaba que en esta escuela teorizada como en las de los países de levantada cultura y cómo lo pedían para entonces los adelantos modernos, "no sólo se nutren los cerebros sino que se forman los hombres del futuro"⁶⁵⁹. Y la raza no podía salvarse si se seguía dirigiendo toda la actividad educacionista al "cultivo puramente intelectual", almacenando el cerebro de conceptos mal digeridos (en clara alusión a las prácticas mnemotécnicas en boga para entonces). La práctica del intelectualismo en la actividad instruccional y el descuido del desarrollo físico habían sido "fecundos en desastrosas consecuencias para el porvenir de la raza"⁶⁶⁰. Una referencia hecha aquí al desarrollo físico que tenía implícitas algunas connotaciones relacionadas con las intencionalidades laboristas en boga; los futuros trabajadores habían

⁶⁵⁸ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 5.

⁶⁵⁹ ROBLEDO, Eusebio. "Instrucción Pública", Op. cit., p. 577.

⁶⁶⁰ ROBLEDO, Eusebio "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 7.

de ser formados físicamente para su desempeño en campos que requerían de cuerpos sanos y fuertes, y no era por la intención simple y filantrópica de lograr cuerpos sanos que vivieran y aprendieran mejor y, de paso, mejoraran las condiciones fenotípicas de la llamada raza antioqueña. Se trataba, más bien, de que en el contexto de las intenciones industrializadoras adquiría mayor relevancia la medicalización de los procesos formativos.

En tal dirección, según Donzelot, esta tendencia a incluir la medicina en la escuela puede ser interpretada como la consecuencia necesaria de la tendencia industrial⁶⁶¹, en tanto se pretendía la formación de cuerpos fuertes y sanos que respondieran a las necesidades de las nacientes industrias. En estas circunstancias, el perfil del hombre ideal propuesto para los años veinte en Colombia es descrito por Londoño Blair como un individuo que más allá de las características físicas precisas, comporta unas peculiaridades sociales acordes con el proyecto civilizador, que reúna condiciones aptas para el trabajo, que tenga disciplina moral, cohesión familiar y que sea pragmático⁶⁶².

"No es azaroso reconocer en éste al antioqueño de entonces, "raza" que por lo demás era sobreestimada en todo el país por sus "capacidades y evolución"⁶⁶³. Una "raza antioqueña" que era proclamada como ejemplo en diversos medios y que, según analistas externos al contexto antioqueño, se había defendido contra las causas de la decadencia debido, en gran parte, a la "sólida y austera organización de la familia antioqueña y a las virtudes públicas y privadas de la población"⁶⁶⁴. Una raza a la que López de Mesa le había dedicado una de sus dos conferencias en 1920 en el Teatro Municipal en Bogotá para presentarla como un grupo humano diferente de las demás del país "porque no solamente triunfa la raza en imponer el culto del hogar y la pacificación de la aldea, sino que conserva sus caracteres intelectuales y

⁶⁶¹ Cf. DONZELOT, Jacques. La policía de las familias. Valencia, España: Pretextos, 1979. p. 59.

⁶⁶² Cf. LONDOÑO BLAIR, Op. cit., p. 71. Discurso que si bien se hace fuerte para estos años, ya venía tomando forma en el país desde la segunda mitad del siglo XIX con la medicalización del campo social y la mirada sobre los problemas sociales como cuestiones de salud pública, según lo explica DÍAZ (Cf. DÍAZ, Daniel. Op. cit., p. 54).

⁶⁶³ Ibid

⁶⁶⁴ JIMÉNEZ LÓPEZ, Miguel. Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en países similares. Memoria presentada al III Congreso Médico Colombiano, Cartagena, enero de 1918. En: LÓPEZ DE MESA, Luis (Comp.). Los problemas de la raza en Colombia, Vol. 2, Bogotá: Imprenta Linotipos de El Espectador, Biblioteca Cultura, 1920. p. 56.

morales"⁶⁶⁵. Sin embargo, los temores persistían. Estábamos condenados al "pronto desaparecimiento por inanición. si se continúa en ese inconsciente pero rápido maltrato de nuestras energías y en ese asesinato callado del organismo"⁶⁶⁶. Asesinato que sucede cuando se procura criar caballos de carreras, bestias desbocadas que no saben para qué corren, pero, en cambio, poco se hace por formar atletas modernos perfectamente instruidos, sujetos que trabajen por el continuo progreso de ellos y de sus sociedades, se lamentaba la Dirección de Instrucción Pública siguiendo a Spencer . Es decir, que se trataba de formar sujetos fuertes para que estuvieran en capacidad de supervivir, y de paso trabajar, como los mejor dotados.

Por lo tanto, de aquella intelectualidad olvidada del cuerpo, se había de pasar a la formación de sujetos físicamente competitivos. Por ello, ya era hora de que los beneficios de la ciencia natural fueran aportes para la educación, sentenciaba Robledo, al mando de la Instrucción Pública, a instancias de Spencer (1820-1903). Los descubrimientos de laboratorio que habían ayudado a "nuestros bueyes y carneros" también habrían de servir para la educación de los niños. Y así debía ser porque "es hecho indiscutible, y que debe aceptarse, el de que el hombre se haya (sic) sometido a las mismas leyes orgánicas que los animales inferiores"⁶⁶⁷. Y, además, porque "ningún anatómico, ningún filósofo, ningún químico, vacilará en afirmar que lo que es verdad respecto al animal, desde el punto de vista biológico, lo es también respecto del hombre" [...] "Las generalizaciones que surgen de las experiencias y de las observaciones hechas en los animales, son útiles al hombre"⁶⁶⁸. Esta recurrencia a Spencer, al que ya hemos señalado como defensor del darwinismo social, y que estaba encaminada a ambientar la libre acción de la selección natural en la sociedad, como fuente de progreso también tenía sus ecos en la capital de la República. Positivistas latinoamericanos como Carlos E. Restrepo (antioqueño que ocupó la presidencia del país

⁶⁶⁵ LOPEZ DE MESA, Luis. "Tercera conferencia". Los problemas de la raza en Colombia, (ed.) Luis López de Mesa, 113-140. Bogotá: Biblioteca de Cultura, 1920. p. 121.

⁶⁶⁶ ROBLEDO, Eusebio "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 7.

* En Spencer son básicas dos ideas: la evolución, para la cual creó el término "supervivencia de los más dotados", y la libertad personal.

⁶⁶⁷ Ibid.

⁶⁶⁸ Spencer citado por Robledo. Ibid.

entre 1910 y 1914) y sus compañeros encontraban pertinente la postura sociológica de Spencer. "El proceso evolutivo descrito por Darwin, y aplicado a la sociedad humana por Spencer, parecía evidente en Colombia donde las razas mas favorecidas prosperaban a expensas de las menos favorecidas"⁶⁶⁹. Se hablaba, entonces de una selección natural fincada en los discursos raciales pero, además, de otra selección natural que también debía responder, en primera instancia, a las condiciones económicas imperantes. Es decir, a aquellas en las que "el capitalismo actual, señor absoluto en la vida de la economía, educa y crea por la vía de la selección económica los sujetos (empresarios y trabajadores) que necesita"⁶⁷⁰.

En esta medida, el mejoramiento en el desarrollo físico de la raza habría de redundar en su competitividad natural genética, creándose así un círculo incidente para posibilitar uno de los elementos de la regeneración. "Correr, saltar y aquellos otros ejercicios que sean necesarios para su desarrollo físico"⁶⁷¹, recibían ahora el aval para ser considerados como parte de las actividades propias que debían realizar los estudiantes. Antes, para la escuela, estos mismos ejercicios no eran parte de lo que podía ser visto como necesario o natural en el ser humano, sino de la desadaptación de niños y jóvenes que no pueden estarse quietos y que, por lo mismo, necesitan de la vigilancia de los maestros y de que se les ordene aquello que deben hacer, incluso hasta correr y saltar.

Así mismo, uno de los problemas que percibían los intelectuales antioqueños era que el sistema de educación existente "se encamina a un ideal contrario, o sea, a inteligencias enfermas en cuerpos enfermos"⁶⁷². A estos cuerpos degenerados, difícilmente se les

⁶⁶⁹ HENDERSON, J. Op. cit., p. 107.

⁶⁷⁰ WEBER, M. Op. cit., p. 50. En otra perspectiva, algunos investigadores colombianos como Daniel Díaz, también consideran este tipo de prácticas sociales de principios del siglo XX como expresión de la biopolítica (entendida como la producción de un cuerpo social que debe ser gestionado y organizado en función del capital) en tanto ésta se encuentra indefectiblemente ligada al capitalismo porque "éste siempre ha necesitado una masa poblacional lista para ser formada como fuerza de trabajo" (Cf. DÍAZ, Daniel. Op. cit., p. 43). En tal sentido, continúa este autor, un enfoque desde la biopolítica nos permitirá hacer la historia de cómo los hombres han sido domesticados y dispuestos para el trabajo, criados y formados bajo la misma *norma*. Op. cit. 43.

⁶⁷¹ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit.

⁶⁷² Ibid., p. 8.

concedía la posibilidad de escapar de tal estado y progresar sin antes pasar por el aparato escolar estatal. Y eran precisamente los hijos de la clase pobre, es decir, los hijos de los obreros, a la que se denominaba como la *masa anormal*, "los que sufren más privaciones para asistir a la escuela"⁶⁷³. Se presentaban a la escuela con las carnes desnudas o mal cubiertas y muchas veces con hambre⁶⁷⁴, y tales condiciones eran las que los llevaban a trabajar antes que a ir a la escuela, porque aquí la prioridad de buscar el sustento rápido era mayor que la necesidad de acudir a la escuela para que les enseñaran en el sistema escolar, tal vez lo que ya venían haciendo obligados por las críticas condiciones económicas en las que tenían que vivir su infancia.

Tenés que dejar de mantenerte tan sucio como un embolador o como un sinvergüenza de cuarto ciego (...) Allá (en la escuela) no me cobran nada por enseñarte, pero para poderte recibir tenés que ser juicioso, hacer los mandados que ocurran y ser muy bien hablao (...) ya sabes, todas las mañanas te tenés que lavar bien la cabeza, pies y manos y mantenerte bien peinado (...) Tu mamá te ha de sacar ese rigor de niguas y limpiarte bien esas patas [.]⁶⁷⁵.

Pero, por encima de todo, para el Gobierno la asistencia a la escuela oficial seguía siendo la principal prioridad y, por ello, era que "corresponde a los legisladores asignar en el Presupuesto una partida para darles a esos niños —dignos de mejor suerte— algunas prendas de vestir y destinar una casa de beneficencia para que a ciertas horas tomen algún alimento —siquiera un desayuno— y poder así asistir a la Escuela, como se hace en otros lugares"⁶⁷⁶. Aquí, los cuerpos son vistos como entes débiles por constitución genética, no por la pobreza, ni la injusticia social que afecta su proceso de formación. Sin embargo, autores como Jorge Bejarano (1920) creen que la problemática colombiana está alejada de una lectura biológica de la decadencia y ubica el sino trágico de los colombianos en los albores del siglo XX entrelazado inexorablemente con las instituciones prestadoras de

⁶⁷³ PALACIO, Adolfo, Op. cit., p. 47.

⁶⁷⁴ Ibid.

⁶⁷⁵ CASTRO, Alfonso. El Señor Doctor. Medellín: Tipografía Industrial, 1927. p. 13. Citado por LONDOÑO BLAIR, Op. cit., p. 85-86.

⁶⁷⁶ PALACIO, Adolfo, Op. cit., p. 47.

servicios,⁶⁷⁷ una de las cuales es precisamente la escuela. Al respecto, Uribe Vergara cita al médico Bejarano cuando pone ejemplo las escuelas como "antros de de oscuridad, donde los niños leen y escriben; pasad la vista por el mobiliario y encontrareis el mismo banco de la época de la colonia" (239-240)⁶⁷⁸.

No obstante, en realidad, el problema no era mirado en esta última dirección, sino que se acudía en forma recurrente a atribuirle a la genética una de las razones principales del atraso. Así vista esta problemática, no se trataba entonces de impulsar cambios sociales como lo fundamental, sino de buscar cambios en los cuerpos, físicamente considerados, para evitar el consecuente "aniquilamiento de la raza"⁶⁷⁹ y el desfile ante sus ojos adormilados de todas las potentes y fecundas fuerzas de la naturaleza, según Nietzsche, citado por la jefatura de la Instrucción Pública regional. Fuerzas que están adormecidas porque no funcionan en torno al trabajo, pero un trabajo productivo, aquel que deberá levantar la nación.

Esa educación, se quejaban estos mismos intelectuales, era una de las causantes de que no tuviéramos fuerzas para levantar el hacha*, aquel símbolo del trabajo campesino que coloniza territorios (como reza el himno antioqueño). Y no sólo el hacha, sino las herramientas de trabajo, ese trabajo redentor que los antioqueños esperaban que los hiciera libres. Pero "y ¿cómo hemos de poseer esas energías físicas cuando pasamos toda la niñez y la juventud entre los salones de las Escuelas y Colegios, inclinados sobre el libro, cansando cuerpo y mente en abstracciones estériles, sin ejercicios al aire libre, sin darle ningún pan al cuerpo, porque todo se convirtió diz que (sic) en pan del espíritu?"⁶⁸⁰ Existía, de esta forma, un cuerpo degenerado porque no había sido educado adecuadamente, porque se había descuidado su tratamiento y todo se había enfocado en la formación intelectual. Cuerpos

⁶⁷⁷ URIBE VERGARA, Jorge. Op. cit., p. 208.

⁶⁷⁸ BEJARANO, Jorge. "Quinta Conferencia". El problema de la raza en Colombia, (ed.) Luis López de Mesa, 187-212. Bogotá: Biblioteca de Cultura, 1920. Citado por URIBE VERGARA, Jorge. Op. cit., p. 208.

⁶⁷⁹ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 8.

* "El hacha que mis abuelos, me dejaron como herencia, la quiero porque a sus golpes, libres acentos resuenan", apartes del "Canto del Antioqueño" (1868), escrito por Epifanio Mejía (1838-1913) y que posteriormente se convirtió en la letra del Himno Antioqueño.

⁶⁸⁰ Ibid.

raquíticos en mentes fuertes, podría pensarse inicialmente; sin embargo, y dado que no puede haber mentes sanas más que en cuerpos sanos, entonces, lo que se había hecho por fortalecer la intelectualidad en la educación, se consideraba una pérdida.

El pulso entre los libros plenos de conceptos y la formación del cuerpo había sido ganado por los primeros, pero perdido en los resultados generales de la educación. No se había logrado la ilustración por la debilidad corporal; se trataba entonces de empezar por mejorar los cuerpos y allí los libros nuevamente adquirirían renovado valor en los procesos de ilustración. Ese cuerpo opaco, ajeno a los espacios por fuera del salón de clase, un cuerpo que estaba invisible y en el que sólo brillaba tenuemente un cerebro, debía irradiar ahora una nueva luz surtida por la dínamo del ejercicio al aire libre. Persistía, entonces, la preocupación por un tipo de formación centrada en el espíritu, y que no había logrado formar sujetos para una nación civilizada y con ansias de progreso: el progreso requería de mentes tanto como de cuerpos. La reforma, tal y como era entendida en Antioquia, así lo mostraba y Antioquia encontraba justificaciones a lo que se ofrecía.

Sin embargo, el sistema de educación en la región estaba plagado de vicios que afectaban la apropiación de la reforma instruccional. Uno de ellos era el de que los padres de familia no entendieran y terminaran oponiéndose "a todo aquello que no sea ilustración de la inteligencia"⁶⁸¹. Esto en relación con dedicar en la escuela más tiempo a las actividades prácticas que intelectuales, entendiendo que en ellas estuviera involucrado el cuerpo humano en su conjunto.

Según las rutinas inveteradas, sólo se dan unos pocos momentos de recreación durante el día, pero de una recreación que a nada conduce desde el punto de vista del desarrollo físico, comoquiera que aquellos minutos de holganza se destinan a mantener en relativa quietud a los niños o jóvenes en los estrechos claustros de la Escuela, o cuando más a ponerlos a hacer algunos cuasi-ridículos movimientos calisténicos, donde no hay un

⁶⁸¹ Ibid., p. 9.

sólo y verdadero esfuerzo que ayude al desarrollo de los músculos y al funcionamiento correcto y enérgico de los órganos⁶⁸².

En este orden de ideas, una escuela destinada básicamente a la educación intelectual y dejando de lado el tratamiento de los temas relacionados con el cuerpo, era la que no había posibilitado que se educaran cuerpos sanos, cuerpos regenerados que pudieran ser considerados como hábiles para el trabajo y para *llevar el hierro entre las manos porque en el cuello les pesa*. En este contexto, la ciencia solamente era vista como un soporte de lo que debía ser enseñado conceptualmente, pero poco o nada parecía tener que decir a la escuela antioqueña para enseñar a los seres humanos a trabajar igualmente sobre su cuerpo. A lo cual, se sumaba el descuido de las instalaciones físicas de las escuelas, lo que significaba que si el ambiente para las actividades escolares intelectuales no era el mejor, para lo pertinente al cuerpo ya era lamentable, porque "no se encuentran en ellas aparatos propios para aquellos ejercicios"⁶⁸³.

Pero, ampliando el problema, la degeneración de la que se ha venido hablando no era sólo parte de cuerpos débiles sino también "sucios". En tal sentido, la higiene hacía parte fundamental del desarrollo físico de los estudiantes. Se impuso pues como un deber del Gobierno nacional "no solamente atender y vigilar la cultura intelectual de los ciudadanos, sino propender de igual modo por el conveniente desarrollo físico, de acuerdo con los preceptos de la higiene"⁶⁸⁴. Y, una vez más, la escuela era el principal canal social, aunque no el único, adecuado para enseñarlo porque de acuerdo con los Congresos Internacionales científicos en la materia le correspondía a las autoridades tomar la iniciativa en estas problemáticas. El otro canal que venía a ayudar en esta tarea a la escuela era el de la medicina; por ello, efectivamente, en 1924 se inauguró el servicio médico escolar en Antioquia⁶⁸⁵ y se incluyó en la Junta Técnica de Educación del departamento un médico

⁶⁸² Ibid.

⁶⁸³ Ibid.

⁶⁸⁴ COLOMBIA. Decreto N°. 188 del Ministerio de Instrucción Pública de Colombia, febrero de 1905. Por el cual se dictan medidas de higiene para Colegios y Escuelas de la República.

⁶⁸⁵ DUQUE BETANCUR, Francisco. Historia de Antioquia, Op. cit., p. 944.

escolar como integrante principal y representante de los primeros cinco médicos escolares con los que pasaba a contar el departamento⁶⁸⁶.

En consecuencia, y ya en función formativa, los médicos dirigieron su discurso subrayando

687

"en su práctica, el componente educativo, moralista y modernizador al mismo tiempo" .

Y posteriormente, para la segunda década del siglo XX, esta misma disciplina, directamente inmersa en procesos formativos, hacía un llamado para salvar al país de la degeneración, de la barbarie y de las enfermedades con el fin de alcanzar la civilización mediante el progreso, el cual se conseguiría básicamente con la higiene y la educación⁶⁸⁸.

A este respecto, tanto Londoño Blair (2007) como Saldarriaga (2003) coinciden en el papel centralizador de la escuela de principios de siglo como referente diseminador de políticas sociales:

La importancia que se le asignó a la escuela primaria y al maestro en las reformas sociales y en las nuevas estrategias de gobierno de la población pobre, fue tanto simbólica como empírica: ante la debilidad de las otras redes de carácter nacional para la consolidación del campo de lo social —especialmente la salud y la seguridad laboral—, la escuela primaria se convirtió en espacio privilegiado para la materialización de las estrategias sociales y éticas del Estado, pero sin que, como en los "países desarrollados", alcanzara un grado de cubrimiento total de toda la estructura social⁶⁸⁹.

En este conjunto de prácticas sociales, el cuerpo era un elemento para hacerlo objeto de enseñanzas, tales como la de mantenerlo limpio bañándolo para evitar epidemias —aquellas que tan fácil atacan a los cuerpos débiles—; tanto los maestros como los estudiantes han de

⁶⁸⁶ Informe que rinde el Director de Educación Pública al Sr. Gobernador del Departamento, con motivo de la reunión de la Asamblea en el año de 1929. Imprenta Oficial, Medellín, 1929, p. 4.

⁶⁸⁷ LONDOÑO BLAIR, Op. cit., p. 67.

⁶⁸⁸ Ibid., p. 74.

⁶⁸⁹ SALDARRIAGA V., Op. cit., p. 249.

bañarse diariamente, reza a la letra el Decreto⁶⁹⁰. Tanto más, que una raza degenerada es presa de la suciedad histórica, por ello mismo debe inculcársele la necesidad de mantenerse presta para los mecanismos de limpieza continua. Situación que se reiteraba porque se le adjudicaba al mestizaje entre españoles, indios y negros (estos dos últimos considerados un estigma de inferioridad) un carácter devaluatorio y una desventaja para alcanzar la civilización⁶⁹¹. La limpieza, más allá de limpiar meramente lo físico, lo de natural producción del cuerpo humano, como sucede con todas las personas, parecía ubicarse más en la preocupación por tratar de quitarse del cuerpo lo negro, lo indígena, lo colombiano; en fin, era también un intento de limpiarlo del pecado y de los sustentados lastres traídos por estos grupos humanos y enquistados en el cuerpo de los antioqueños. "Había que analizar no ya el pecado, sino una "conducta desviada" del pecado, y ya no las "malas inclinaciones", sino los instintos, las disfunciones orgánicas y las enfermedades nerviosas. El lema de esta moral biológica ha sido el famoso 'mente sana en cuerpo sano'⁶⁹². Como se puede ver, terminan trabajando en conjunto Estado, médicos, maestros e Iglesia católica, ayudando "en el afianzamiento tanto del proyecto económico y político en auge como en el del higienismo"⁶⁹³, a la postre una de las bases fundamentales del programa regenerador.

En resumen, para la Dirección de Instrucción Pública la decadencia de la raza colombiana se debía, entre otras cosas, a que estaba mal físicamente, y eso incidía negativamente sobre la parte intelectual. En esta línea analítica, las personas sanas mentalmente, lo eran porque tenían un cuerpo sano. "Por eso el ideal que hay que perseguir es el señalado en el conocido apotegma latino *mens sana in corpore sano*"⁶⁹⁴. Una raza degenerada físicamente no podía avanzar intelectualmente, por lo que para avanzar en el proceso de regeneración tendría que pensarse en mejorar el aspecto físico en términos eugenésicos, a la vez que se trabajaba en

⁶⁹⁰ COLOMBIA. Decreto N°. 188 del Ministerio de Instrucción Pública de Colombia, Op. cit.

* Según Londoño Blair, la limpieza y el orden tenían la reputación de mantener la salud y atraer la simpatía del otro. Ser limpio y ser aceptable moralmente eran dos conceptos que la escuela mezclaba en una simbiosis indisoluble. En esta dirección, "la higiene se entendía no sólo como una forma de conservar y mejorar la salud, sino además como una enseñanza de la moral, más concretamente de los deberes y derechos de toda persona" (Cf. LONDOÑO BLAIR, Op. cit., p. 87).

⁶⁹¹ Ibid., p. 72.

⁶⁹² SALDARRIAGA, Op. cit., p. 172.

⁶⁹³ LONDOÑO BLAIR, Op. cit., p. 67.

⁶⁹⁴ Spencer citado por ROBLEDO, En: "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 8.

la ilustración que permite la escuela. El mejoramiento físico de la raza (colocado como una primera prioridad), acompañado de los aportes de la escuela, debería conducir automáticamente a la nación por el sendero de la regeneración. Claro que no se trataba solo de pensar en cuerpos y mentes sanas sino de incluir al ejército potencial de trabajadores que eran los niños en la red biopolítica educacional que a su vez funciona como una red económica para consolidar a la población como fuerza de trabajo. Aquí, el problema del cuerpo había dejado de ser "un problema de la especie para convertirse en un asunto de ciudadanía"⁶⁹⁵ y, por lo mismo y, en términos ya más estructurales, "el vigor del cuerpo - nacional visto como el conjunto de esos cuerpos individuales posibilitaría supuestamente formar un gran bloque de "fuerzas encaminadas hacia el progreso de la patria"⁶⁹⁶. Ya no era pues solo importante el cuerpo físico, sino el gran cuerpo nacional, preparado y mentalizado hacia el trabajo que permitiría los logros de la nacionalidad y las exigencias de la modernidad.

Y, posteriormente, hacia principios de la década del 30 esa unión entre instrucción e higiene, la misma que ya se había evidenciado durante el primer cuarto del siglo XX, se haría paulatinamente todavía más fuerte. Veamos, por ejemplo, el siguiente itinerario⁶⁹⁷:

- En 1914, el Consejo Superior de Sanidad es transformado en la Junta Central de Higiene por medio de la ley 84 de ese año.
- En 1918, la ley 32 de 1918 transforma la Junta Central de Higiene en Dirección Nacional de Higiene y dependiente ahora del Ministerio de Instrucción. Ese mismo año, y aunque la Junta dependía del Ministerio de Instrucción, expidió el acuerdo número 40 sobre la higiene de las construcciones y de paso ordenó la demolición de

⁶⁹⁵ DÍAZ, Daniel. Op. cit., p. 57. De acuerdo con este autor, "los dispositivos educacionales (sic) fueron la respuesta al desafío de constituir un cuerpo-nacional, y su propósito ante todo, fue el de plegar sobre este gran cuerpo los pequeños cuerpos segmentarizados de niños, obreros y campesinos. Se hizo necesaria la invención de una conciencia totalmente nueva y extraña para capturar las energías productivas y encaminarlas hacia el fortalecimiento de un nuevo cuerpo, de una nueva tierra: la nación y su modernidad prometida". Ibid.

⁶⁹⁶ Ibid.

⁶⁹⁷ URIBE VERGARA, Jorge. Op. cit., p. 215-216.

las habitaciones de los obreros en el cruce de las calles de Carabobo y Juanambú en Medellín.

- En 1927, el Congreso aprobó la reorganización del Ministerio de Instrucción y Salud Pública.
- En 1928, este Ministerio pasó a denominarse Ministerio de Educación Nacional.
- En 1931, ya en la república liberal, fue creado el Departamento Nacional de Higiene y Asistencia Pública.

Trayecto que, como se puede observar, permitió insertar las pretensiones higienizadoras en las prácticas educativas, hasta 1931. Año en el que ya la higiene logra el estatus de Departamento Nacional después de haber sido subsidiaria importante por un buen tramo de la instrucción en el país.

7.2 De aquel cuerpo semi-olvidado a este cuerpo hiper-controlado.

La referencia de los adultos sobre la escuela como centro de aprendizaje intelectual, pero a la vez lejano a los intereses de formación del cuerpo, llegaba a tales extremos que cuando los niños eran sacados a actividades al aire libre "los padres fruncen el ceño, gritan contra el maestro que no quiere enseñar, hacen que el niño desobedezca aquella orden, que es para él una aventura, porque su organismo le exige con imperiosa exigencia, el movimiento, la respiración a pulmón lleno, la alegría de los aires libres y puros, el beso de natura potente"⁶⁹⁸. En consecuencia, el cuerpo no existe como objeto para ser instruido en la escuela, la exclusiva ilustración moral, ética y de conocimientos debe servir para que el futuro ciudadano pueda vivir en comunidad. Así visto, el cuerpo era más un problema que el instrumento por medio del cual podía hacerse factible una educación diferente. Puede decirse que hay allí una suerte de obstáculo sucio, símbolo del pecado y sin importancia para la educación del ser humano.

En efecto, la dirigencia instruccional antioqueña creía que eran absurdos, por no decir criminales, los procedimientos de los padres pero también de los gobiernos que no ponían todos los medios posibles, "sin consideraciones de ninguna clase para tender a la realización del dicho de aquel pensador que exclamaba con mucha verdad, aunque con alguna rudeza, que deberíamos aspirar a hacer del hombre el mejor animal"⁶⁹⁹. La educación debía, entonces, operar en el hombre para trabajar en el animal que lleva dentro y, así, aceptando al hombre como un animal, reconocer que se podía incidir sobre su animalidad. Pero una animalidad educada sobre la base del trabajo en su pensamiento y en desmedro del cuerpo. Un cuerpo que, así pensado, parecía no ser impactado por la educación sino por la falta de la misma. Se reconocía, no obstante, que el gobierno nacional de entonces ya había iniciado algunos pasos para "hacer del hombre el mejor animal". Pasos dirigidos a variar los que eran

⁶⁹⁸ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 9.

⁶⁹⁹ Ibid., p. 10.

llamados "entecos sistemas" y fundamentados en la observación de lo que se venía trabajando en la educación física escolar.

Pues bien, la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia, respondiendo al Decreto 188 de 1905 puesto en circulación por el Ministerio de Instrucción Pública, ordenaba a los Inspectores provinciales que "[...] hagan que los maestros verifiquen paseos con sus alumnos y les den frecuentes recreaciones, donde no se les ponga a hacer oficio de maniqués, sino a hacer verdaderos ejercicios, fecundos en fortaleza y salud"⁷⁰⁰. De la realización de ejercicios dentro de los mismos salones de clase (o "educación artificial" como era denominada) se debía pasar, sugería la Dirección de Instrucción Pública, a la educación natural en el campo con paseos, carreras, marchas, ascensiones, baños. En la vida que está allá afuera de los salones, era donde se pensaba que debía ahora enseñarse para que el cuerpo no fuera relegado de la educación .

Por ejemplo, ya no se saldría de la casa que oficiaba como escuela para que los estudiantes se acostaran en los campos para leer, o a observar las maravillas de la naturaleza creadas por Dios, como solía acostumbrarse, sino que "es preciso que se entreguen a variados ejercicios, que aprendan a vencer los obstáculos de la naturaleza, que vigoricen los músculos y desarrollen el organismo en todas las formas que el maestro crea
701
convenientes" . El campo no debe seguir siendo la disculpa de estudiar al natural, cuando en sí se sigue trabajando meramente sobre la intelectualidad, leyendo libros o atendiendo allí las mismas explicaciones que el profesor hacía en el interior del aula. El campo aparecía ahora como el escenario para que el cuerpo pudiera moverse, despegándose del pupitre atenazador. "En los municipios que la topografía del terreno lo permita, los paseos y

* Débiles sistemas que forman débiles cuerpos.

⁷⁰⁰ Ibid.

** Cambiando las formas de control se abrían algunos espacios, pero se continuaba y reafirmaba la vigilancia sobre otros. Al respecto, Londoño Blair explica cómo mediante "diferentes formas se tendía a dominar las pulsiones de los niños: una cierta disposición del mobiliario escolar, la insistencia en mantener las manos colocadas sobre los pupitres, la prohibición de ciertos gestos, la individualización de la defecación, el ojo del maestro en la clase y en la recreación, vigilando los baños y las horas de gimnasia; la vergüenza y el pudor evidencian una historia que pasa por el cuerpo" (LONDOÑO BLAIR, Op. cit., p. 88).

⁷⁰¹ Ibid., p.11.

los ejercicios se harán de preferencia en las cordilleras", rezaba el Decreto 188 de 1905 . Similarmente, la Secretaría de Instrucción Pública ordenaba "de nuevo los recreos y los ejercicios gimnásticos y calisténicos dos veces al día"⁷⁰³. El cuerpo había aparecido de nuevo, volvía a hacer parte de los intereses educativos del gobierno nacional y la directiva educativa de Antioquia recibía con beneplácito y argumentaba la validez de este nuevo rumbo. No obstante, "determinadas evoluciones" no modelan fácilmente el frío y duro hierro de nuestros espíritus, se lamentaban estos mismos directivos y las solas directivas regionales no bastaban para que se transformara la educación antioqueña.

Sin embargo, citando a Von Gossler, ministro prusiano (1903), la Dirección de la Instrucción en Antioquia conservaba la esperanza de que los directores y maestros vencieran "todos los prejuicios que existen contra los juegos y contra otros ejercicios físicos, prejuicios que continúan manifestándose de diferentes modos"⁷⁰⁴. Así venía sucediendo porque no era mucho el convencimiento de que la actividad y el vigor físico ayudarían a la fuerza y la vivacidad de la labor intelectual. Hablamos, entonces, de una educación de principios de siglo en Antioquia llevada por las prácticas intelectualistas alejadas de la consideración del cuerpo como objeto que debía ser tenido en cuenta y que se debía formar. Se pensaba en un cuerpo que, aunque endeble, podía funcionar civilmente, en tanto hubiera sido formado desde la intelectualidad. La conjunción educativa que permitía pensar un cuerpo y una mente para ser considerados ambos al mismo tiempo como sujetos educativos, no había funcionado más que para la vigilancia, la sanidad y la represión a la lujuriosa carne. Al punto de que hasta los juegos infantiles terminaban por ser parte de un régimen de control en el que "van a jugar los niños y se les impone el sitio, el tono de voz, los ademanes y el juego mismo, cuando el maestro no considera esto último indigno de su alto ministerio"⁷⁰⁵.

⁷⁰² Decreto N°. 188 emitido por el Ministerio de Instrucción Pública de Colombia, Op. cit.

⁷⁰³ ROBLEDO, Eusebio. "A los maestros y a los padres de familia", Op. cit., p. 12.

⁷⁰⁴ Ibid.

⁷⁰⁵ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Régimen autoritario, Op. cit., p. 49.

El proceso de enseñanza había de salir de la escuela misma, de sus muros y buscar el campo, lo natural, para atender uno de los componentes naturales olvidados del ser humano antioqueño de principios de siglo, el cuerpo. Cuerpo que, a la vez, hacía parte de los componentes del ser íntegro por salvar, ya que "después del juicio universal los hombres malos irán, en cuerpo y alma, al suplicio eterno del infierno; y los buenos irán en cuerpo y alma, a la vida eterna del cielo"⁷⁰⁶. Cuerpo tal vez olvidado por sucio o porque al final será polvo, a diferencia del alma a la que al parecer le espera un mejor futuro —la eternidad—. En efecto, los paseos, las carreras, etc., todos ellos controlados, eran vistos en esta nueva perspectiva como parte de la enseñanza del olvidado cuerpo. La preocupación por la enseñanza en la materialidad de lo corporal, lograba romper los muros de la escuela que la enseñanza estrictamente intelectual había ayudado a levantar.

⁷⁰⁶ ASTETE, Op. cit., p. 39.

7.3 Castigos sí, pero de la estirpe moderna.

Otro principio importante en esta dirección modernizadora dinamizada a instancias del ambiente reformador instruccional de principios de siglo XX en Antioquia, tenía que ver con una discreta transformación de los castigos corporales o psicológicos en la escuela. Se postulaba aquí como un aspecto esencial en la educación moderna "que no se deprima, ⁷⁰⁷ avergüence, ni mortifique al niño por medio de castigos" , cuando no entienda. Filantrópicamente se decía que ya no se trataba de despertar la inteligencia con insultos. Como novedad, los métodos especiales y una constancia incansable serían los que habrían de facilitar este trabajo. Métodos en los cuales ahora se promoverían actividades esencialmente prácticas con las que se esperaba que el aprendiz pudiera salir de la monotonía y participar alegre y activamente en su proceso escolar conducente a la rápida y práctica formación para el campo laboral. Sin embargo, la aplicación continuada de métodos, resultantes de mezclas particulares de catequesis, memorización, recitación en coro, castigos, premios y recompensas, seguía avanzando rauda durante las tres primeras décadas del siglo XX en Antioquia.

No obstante, se hacía relación a una nueva división de las prácticas castigadoras porque ya los maestros no daban lugar a quejas debido a que "ponen en práctica cuanto ven practicar en el Liceo y no tiene la Inspección a mi cargo una queja fundada de padres de familia por incorrecta aplicación de castigos, hoy reglamentarios, ayer arbitrarios, y feroces, muchas ⁷⁰⁸ veces" . Irónicamente, y para hablar del persistente régimen autoritario en el sistema escolar, Pedro Pablo Betancourt, uno de los institutores considerado como adalid de cambios en la escuela antioqueña de principios del siglo XX, y quien había sido Director de Instrucción Pública en 1913, decía dolorido en 1916: "No toquemos por el momento las llagas de actualidad en materia de barbarismo escolar en la más alta manifestación de la

⁷⁰⁷ Circular. "Instrucción Pública Antioqueña", Op. cit., p. 633.

⁷⁰⁸ TEJADA CÓRDOBA, Benjamín. Influencia del Liceo en la Provincia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 43 (septiembre de 1912); p. 1012.

brutalidad, como medio educativo. No hagamos notar en este instante que lo expuesto por la vía de ejemplo, en cuanto a crueldades para con los niños, reveladoras de instintos feroces por parte de los maestros, no son historia antigua sino modernismo"⁷⁰⁹.

Aunque era considerado caso de mal desempeño de los maestros, "el empleo de castigos rechazados por las disposiciones que regulan la materia"⁷¹⁰, los ímpetus modernizadores de la reforma uribista, pensando en una escuela sin castigos, no habían alcanzado ni siquiera a erradicar de las prácticas escolares la brutalidad, los ejemplos crueles y los instintos feroces de los institutores. No en vano, las preocupaciones de Betancourt lo llevaron a ser tenido en cuenta como primera figura en los intentos de renovación escolar por las directivas del Gimnasio Moderno en Bogotá (para entonces, el principal referente de renovación pedagógica en Colombia), y para ser el encargado de escoger un grupo de maestros antioqueños que trabajarían allí⁷¹¹. Pero, como era de esperarse, este tipo de reconocimientos y su importante papel en la reforma de las Escuelas Normales de Medellín⁷¹², con criterios de la pedagogía activa, le ocasionaron las respectivas censuras de la iglesia. Actitudes éstas, las de la iglesia católica, que hacia la década del 30 fueron las que obstaculizaron mayormente el proyecto modernizador de la pedagogía activa por "su capacidad de exclusión de fines educativos distintos a los de la religión católica, su monopolio de los análisis filosóficos acerca de la naturaleza del hombre y su pugna con las nuevas estrategias de formación del individuo"⁷¹³.

Pero, mientras tanto, más que la escuela del amor y no la del temor, como se pretendía teóricamente, el cuerpo de maestros existente a finales de la segunda década del siglo XX en Antioquia seguía reforzando la escuela de los castigos. Eran maestros de los que se decía que no habían "estudiado Pedagogía [.] y entre estos algunos de temperamento sanguíneo, irascibles, mal educados y poco reflexivos que castigan fácilmente y aplican castigos de

⁷⁰⁹ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Régimen autoritario, Op. cit., p. 48.

⁷¹⁰ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Artículo N°. 17 de la Ordenanza N°. 30 de 1913, Op. cit., p. 282.

⁷¹¹ Cf. SÁENZ; SALDARRIAGA V. y OSPINA, Op. cit., p. 116.

⁷¹² Ibid.

⁷¹³ Ibid., p. 186.

dolor contra la prohibición terminante de la ley que han jurado cumplir" . Hablamos, pues, de maestros que habían sido llamados a la reforma pero que a la vez seguían su escalada didáctica torturadora, mucho más que de instructores para el trabajo.

Con respecto al empleo de castigos corporales que aún aplican algunos Maestros, he hecho lo posible por desterrarlos de las escuelas, tanto porque a ello me obliga la Ley, como porque conozco la índole especial de nuestro pueblo, de fuertes y durables pasiones y rehacio (sic) a toda reforma educativa cuando se le trata mal. Y estoy convencido de que por la fuerza no se le educa bien⁷¹⁵.

Ahora bien, intuitivamente los reformadores creían que la reforma instruccional corría el riesgo de ser rechazada en el marco de los castigos, por lo que la invitación al trabajo como nuevo centro de interés imponía la exclusión de los castigos. Bueno, no castigos de dolor, ni los que atentaran contra la dignidad de los niños, pero sí otros que no cumplieran estas dos condiciones: "Los señores maestros no emplearán castigos de dolor, según lo dispuesto por el Reglamento y por la Junta Central de Higiene en el Acuerdo número 13 de 1911, como tampoco deben apelar a aquellos que rebajan la dignidad de los niños como ponerlos de rodillas, etc. etc."⁷¹⁶ Y nótese que aquí, como lo explica Londoño Blair, se teje mediante la normativa escolar una urdimbre de control social de la que forman parte la moral cristiana y los consejos higiénicos⁷¹⁷.

En contraste, un grave problema afrontaba la escuela primaria en Antioquia: no era obligatoria, pero los niños que llegaban a ella debían soportar castigos y situaciones atemorizantes. Por tal razón, la Dirección de Instrucción Pública creía que los medios empleados para atraer a los educandos a las escuelas debían ser "de los que informa el amor y no el temor, aún tratándose de los niños anormales que son los que más se aproximan a

⁷¹⁴ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919, Op. cit., p. 29-30.

⁷¹⁵ Ibid, p. 9.

⁷¹⁶ CADAVID RESTREPO, Tomás. Maestro Director de las Escuelas, Op. cit., p. 385.

⁷¹⁷ Cf. LONDOÑO BLAIR, Op. cit., p. 67.

los animales irracionales"⁷¹⁸. Amor instruccionalista que debería disminuir los castigos y aumentar la instrucción hacia el campo laboral. Campo que debería ser informado, ahora más por el amor y la dulzura que por los consabidos castigos propios de la escuela existente. "Hemos dejado ver la conveniencia de un régimen de dulzura, de suavidad y de cariño, como el más acorde con la naturaleza infantil, y más digno, por lo tanto, de ser llevado a la escuela"⁷¹⁹. En efecto, no lucía extraño que en cuanto a la práctica pedagógica de los alumnos - maestros el informe del Director de la Escuela Normal se centrara en tres aspectos: en primer lugar, vigilancia por parte de los dirigentes de la práctica; segundo, averiguar antes de proceder a castigar, es decir, que se puede seguir castigando los niños pero previa averiguación de las fuentes, y en tercer lugar, controlando la cólera que incita a los castigos y que es "tan común en Maestros que apenas empiezan a iniciarse en la labor educacionista"⁷²⁰.

Bastaba caminar por los corredores de la escuela para constatar la mecánica castigadora: "[...] un deletreo monótono, un murmullo creciente...L. O. lo. Más allá las de la clase superior se dedican a los números: Joaquina dice: cinco por ocho: cuarenta; seis menos tres: tres: quince menos cinco: diez. ¿Cuánto? Diez, repiten todas a grito tendido"⁷²¹. Y, como elemento reforzador del método, la maestra activando el dispositivo social de control,⁷²² oración, castigo y arresto: "[...] si no rezan iguales, las castigo dejándolas arrestadas"⁷²³. Vale decir que si no se aprendía lo enseñado y cómo era enseñado, se corría el riesgo de casi ser convertido en un delincuente, un ser antisocial, y el arresto haría entrar en razón o ayudaría a sufrir el escarnio por no hacerlo. O, en cambio, si se aprendía bien, la recompensa no se haría esperar: "Jesusa pellizca a su compañera porque se lució en Aritmética y ganó el premio"⁷²³. La estrategia dual de los premios y castigos funcionaba en

⁷¹⁸ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919, Op. cit., p. 9.

⁷¹⁹ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Régimen autoritario, Op. cit., p. 48.

⁷²⁰ CEBALLOS V., Carlos M. Informe de la Escuela anexa a la Normal de Institutores de Antioquia. Medellín: Imprenta oficial, diciembre 3 de 1920. p. 29.

⁷²¹ DE JUANES, Op. cit., p. 87.

⁷²² Ibid.

⁷²³ Ibid.

este tipo de escuela como una rueda de la fortuna, en la que si no sales como ganador, entonces por supuesto serás un perdedor, porque los términos medios desaparecían frente a los términos extremos. O se es bueno, y esa es la mejor alternativa, o indefectiblemente la tendencia te ha de poner en posición de dificultad frente al sistema escolar. Y por eso "[...]

724

ellas rezan iguales, para que nos las dejen arrestadas" . El paso de escuela a cárcel parecía difuminarse rápidamente, o ellas mismas se fundían en una sola. Por lo pronto, no era conveniente descubrir "[...] todavía ciertos velos a través de los cuales podríamos ver mujeres pavoneándose con el título de institutoras, que defienden, aplauden y, por consiguiente, emplean los castigos inhumanos como sistema disciplinario" . En un momento la escuela podía officiar como un espacio de redención, pero también (y lo primero no excluía lo segundo), pasaba a ser como un lugar de reclusión para el pago de penas. La pena de la resistencia a lo que se debía aprender . Igualmente, se denunciaban prácticas torturadoras como la de hacer ejecutar grupalmente a los estudiantes series de movimientos antes de salir a los descansos "[...] a compas, con las manos atrás y ¡ay! del que descuide el paso, o abandone la incómoda posición de las manos, o deje escapar una palabra, porque resulta reo de lesa disciplina, y allá llega el grito destemplado del preceptor, o el lápiz que anota la falta para la calificación que se leerá al fin de mes a tambor batiendo, en presencia de la comunidad, con asistencia de superiores arrogantes y exhibición especial del delincuente"⁷²⁶.

Pero los problemas de los grupos humanos recibidos en la escuela no eran sencillos; ésta se veía en la necesidad social y en la obligación funcional de educar niños cuyas mayores dificultades estaban en sus propios padres. Producto de la degeneración y de ciertas

727

"herencias atávicas" se creía que a la escuela llegaban individualidades ya viciadas que, por lo mismo, llevaban "en sí el germen del vicio y aún de las faltas que caen bajo la

⁷²⁴ *Ib id.*

⁷²⁵ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Régimen autoritario, Op. cit., p. 48.

* En este sentido, como lo explica Foucault, se trataba "a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre pendido en una universalidad castigable - castigante" (FOUCAULT, Op. cit., p. 183).

⁷²⁶ *Ibid.*, p. 49.

⁷²⁷ PALACIO, Adolfo, Op. cit., p. 46.

sanción del Código Penal"⁷²⁸. Es decir, se está haciendo referencia a que a la escuela llegaban delincuentes, sujetos rebeldes, necesitados de "sistemas correccionales". Y le correspondía, entonces, a los maestros realizar una labor hartamente complicada, asumiendo tratamientos especiales para encauzarlos, o arrojándolos de las escuelas si esto no era posible con los medios de corrección de que disponía. Medios que le habrían de permitir, ⁷²⁹ mediante un ojo observador, ser capaz de "sondear ciertos repliegues ocultos" de esas complicadas naturalezas humanas, llegando hasta el caso de invitarlos abiertamente a subir por el árbol genealógico buscando los ascendientes de los alumnos ⁷³⁰.

En este orden de ideas, se argumentaba que los niños eran "[...] nacidos y criados en un ambiente malsano, física y moralmente hablando, degenerados casi todos y que tienen ⁷³¹ generalmente padres mal educados y de instintos feroces" . Y con estos mismos niños debía la Escuela trabajar, tanto en su proceso regenerativo físico y moral, como en la preparación para que sirvieran rápidamente en el campo laboral. La misión se tornaba bien difícil porque ⁷³² "[...] éstos niños no se pueden manejar en las Escuelas Públicas, ni por bien ni por mal" . Son el reflejo de una sociedad supuestamente descompuesta y en la que "la crápula toma proporciones extraordinarias y es también un signo degenerativo de la raza"⁷³³.

Todavía más, académicos antioqueños como el médico y sociólogo López de Mesa, formado a la sombra de los Jesuitas, veían la educación tradicional como causa y efecto de ⁷³⁴ la decadencia de la raza . Y junto a intelectuales como el también médico y siquiatra boyacense Miguel Jiménez López, proponía la renovación del *fondo racial, del torrente sanguíneo*, mediante el impulso a la inmigración de europeos al país —sobre todo de

⁷²⁸ Ibid.

⁷²⁹ Ibid.

⁷³⁰ Ibid., p. 47.

⁷³¹ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919, Op. cit., p. 9.

⁷³² Ibid.

⁷³³ Ibid.

⁷³⁴ Cf. SÁENZ; SALDARRIAGA V. y OSPINA, Op. cit., p. 86.

alemanes—, al tiempo que también hablaban de fortalecer y desarrollar los valores nacionales mediante la educación⁷³⁵. Pero ahí no paraba todo porque la misma escuela, ahora llamada a participar en la salvación, también era vista como parte fundamental de las llamadas causas de la degeneración, en tanto se consideraba que la depravación moral de los niños era debida "[...] al contagio moral en las Escuelas y hasta cierto punto a la falta de vigilancia de los maestros"⁷³⁶. Tenemos pues que una raza disipada y libertina que, por lo mismo, estaba degenerada y necesitaba ser educada, llegaba a la escuela para ser vigilada y no permitirle el descontrol de su depravación moral, la misma que desbordada podía ser contagiosa. La Escuela era, entonces, un centro no previsto de diseminación de la plaga inmoral, que de no ser controlada allí, pasaba contradictoriamente a ser su propio caldo de cultivo.

Por el contrario, en este nuevo contexto transformador oficialista por construir, lejos de torturar, se trataba teórica y legalmente, en primera instancia, de una invitación para renovar métodos que permitieran a los estudiantes aprender en forma práctica, y en segunda instancia, se pretendía establecer la persistencia como elemento clave en el proceso formativo, lo cual habría de ser logrado entre tanto la escuela primaria cumpliera en todo momento en la misma dirección instruccionalista, y la incipiente secundaria fuera alimentada con prácticas semejantes de formación para el campo laboral. Por el momento, lo evidente era que se asistía a un régimen escolar desdichado reflejado en el siguiente cuadro: "Al ver niños contrahechos, con la columna vertebral dislocada, defectuosa, a consecuencia de las consagradas posiciones que el maestro impone a los niños, de la inmovilidad criminal a que los somete, se forman idea de lo que es el feliz régimen imperante en nuestros planteles de educación"⁷³⁷. Régimen que, por lo demás, distaba paradójicamente de la enconada lucha librada en Antioquia contra todo aquello que sonara como causante de la degeneración de la

⁷³⁵ Cf. HERRERA, Op. cit., p. 98. Un dato importante que ratifica la línea conceptual de Jiménez López es que siendo Ministro de gobierno en el periodo presidencial del conservador Pedro Nel Ospina promulgó la ley 114 de 1922 "que fomentaba la entrada al país de personas que por sus condiciones personales y raciales no fuesen motivo de preocupación respecto al orden social" (URIBE VERGARA, Jorge. Op. cit., p. 215).

⁷³⁶ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919, Op. cit., p. 9.

⁷³⁷ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Régimen autoritario, Op. cit., p. 49.

raza. Podría hablarse aquí de una educación degeneradora pero montada idealmente con intenciones regeneracionistas.

8. LA EDUCACIÓN PRÁCTICA O CONDUCENTE

Memoria viva

En otra ocasión llegó la profesora a la casa y estaba conversando con mi papá, yo pasé en medio de los dos con una escoba en la mano, mi papá le pidió permiso a la profesora y me cogió del brazo, la escoba voló lejos y me golpeó. También recuerdo el peor castigo que me dio mi mamá: ella me peinaba de dos trenzas que se enredaban en castaña, y esa vez yo burlé a mi hermana Tránsito y ella se puso a llorar; mi mamá se estaba peinando en un taburete, se paró, me cogió de la castaña, me tiró contra el suelo, me puso una mano en el pecho y me golpeó. Estuve tres días en la cama (que era una estera) con fiebre, vómito y diarrea, sólo me paraba para ir afuera a orinar. Con la educación se logra ser una mejor persona, servirle a la patria y sobrevivir en el mañana.⁷³⁸

El siguiente capítulo se desarrolla en torno a la pregunta por el tipo de educación por la que se propugnaba en el marco del contexto reformista. Tipo de educación que era presentada como formación para el trabajo, cualquier trabajo que habría de permitir transitar por la senda del progreso. En este sentido, "recorremos" las Escuelas Normales y observamos su papel en esa llamada educación práctica, pero sin perder de vista sus venas católicas, pretendiendo ser reformistas y aceptando tintes escolanovistas como aquella de la preocupación más por los métodos que por los contenidos.

⁷³⁸ CUARTAS CASTRILLON, Luisa F. Op. cit.

Procurar especialmente que los alumnos de estos establecimientos de enseñanza secundaria adquieran las nociones suficientes no sólo en el orden moral e intelectual, sino también en los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio que deban ser transmitidos a los niños, y que en ellos se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos (Ley 39 de 1903).

8.1 Algo sobre "sociotecnia".



Imagen 11. Clase práctica de carpintería en la Escuela del Bosque, 1928.

Como se ha podido ver, la tendencia reformista hace parte de ese particular proceso de apropiación de los discursos modernos sobre la educación y la formación del hombre sucedido a principios del siglo XX en Colombia. Discursos en los cuales hacia la tercera década del siglo pasado confluyeron aspectos de la Ley Uribe, de la Escuela Activa y de la resistencia católica. Antioquia, la región del país con el mayor número de maestros y

estudiantes en el primer cuarto del siglo XX⁷¹⁸, produce su acercamiento a los ideales de transformación educativa con las condiciones que sus propias realidades le permitían. Entre tanto, las presiones reformistas no se hacían esperar. "La clase empresarial y la burguesía nacional, que siempre había manifestado sus exigencias de una educación más práctica, más adecuada a los nuevos proyectos económicos, siguió insistiendo en ellos bajo los gobiernos posteriores a la guerra"⁷⁴⁰. Toda una trama de tensiones se tejió con las expectativas creadas y las realidades preexistentes.

Para mirar de qué forma estas tensiones permearon directamente el sistema instruccional, acerquémonos inicialmente, a manera de ejemplo, a lo sucedido con la preparación de institutores en el nuevo contexto. En este sentido, la Ley Uribe de 1903 definía en el artículo 15 el objeto de las Escuelas Normales como "La formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las escuelas primarias". Procuraba dicha ley que los futuros institutores adquirieran "las nociones suficientes no sólo en el orden moral e intelectual, sino también en los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio que deban ser transmitidos a los niños", y que en ellos (los institutores) se formaran "maestros prácticos, más pedagogos que eruditos"⁷⁴¹. Los nuevos institutores deberían ser formados para que, a la vez que preparaban a unos niños moral e intelectualmente socializados, les inculcaran, además, el interés por el trabajo, con menos teoría y más acción. Estamos hablando, entonces, de que se necesitaban instructores agrícolas porque los maestros existentes eran catalogados como más teóricos que prácticos,

⁷³⁹ Según datos de DUQUE BETANCUR, F. (Cf. 1968, p. 945), Antioquia tenía en 1925 un total de 1.579 maestros, y de acuerdo con el informe de la Dirección de Educación Pública a la Asamblea en 1929 (p. 3), en este último año se habían alcanzado a elaborar 2.105 ficheros de los maestros existentes en el departamento, lo que muestra un importante aumento de institutores en estos últimos cinco años.

⁷⁴⁰ Cf. JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la educación. Del Virreinato a la época contemporánea, Op. cit., p. 281.

⁷⁴¹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Artículo 15 de la Ley 39 del 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública. Comunicada abiertamente en el Diario Oficial N°. 11,931 del viernes 30 de octubre de 1903.

* En este contexto, algunas tendencias instruccionalistas avivadas con el ambiente reformista de principios del siglo en Antioquia, y vistas como parte de la modernización, llevaban a algunos pensadores de la educación a argumentar que no se debía tener a los niños aglomerados y, en cambio, se debía trabajar con pequeños grupos en el campo -espacio de terreno abierto-, lo cual es entendible, si se piensa en las dificultades para avanzar en el proceso instruccional de formación para el campo laboral, a la vez que se van haciendo, presumiblemente, menos utilizables las prácticas corificadoras.

ya que poco trabajaban en el campo las labores agrícolas y los menesteres de la formación laboral, escenarios a los que eran invitados insistentemente a trabajar con los estudiantes.

Ante tal problema planteado, ya se habían ventilado opciones reformistas aludiendo al cambio inmediato de dirección de las escuelas con los nuevos egresados normalistas. La solución planteada a este problema estaba, según Restrepo, en un solo medio, y éste era que el Gobierno extendiera "su generosa mano a la Instrucción trayendo profesores extranjeros para que enseñen métodos en las Escuelas Normales" ⁷⁴³. Para 1920 era evidente que las intenciones reformistas de principios de siglo se estaban cruzando con las propuestas presentadas desde la capital de la República, con los postulados de la Escuela Nueva, los intereses clericales y los planteamientos de Agustín Nieto Caballero. Para esos mismos críticos que venimos señalando, una de las dificultades encontradas para poner en funcionamiento este tipo de prácticas estaba "en tener profesores bien preparados, pues los que hay son más pedagogos que educadores" ⁷⁴⁴, más dados al campo de la que era llamada como enseñanza teórica y menos hacia la instrucción laboral. No obstante, la solución parecía que estaba a la mano, porque "los más jóvenes podrían adaptarse al nuevo método" ⁷⁴⁵ publicitado y exigido en el contexto de la Ley Uribe de 1903. Lo cual significa que con la reforma se estaba necesitando el ingreso de nuevos maestros, ante las

⁷⁴² RESTREPO, Ismael, Op. cit., p. 576.

⁷⁴³ Ibid. Esta coyuntural preocupación de la dirigencia antioqueña por mejorar la Instrucción la llevó a mirar, como era de presumirse, hacia el continente europeo, y más concretamente hacia Bélgica. En efecto, se pensó, con la Ordenanza número 6 de 1920 de la Asamblea Departamental, en disponer la "consecución de una Misión Pedagógica Belga destinada a la formación del profesorado en Antioquia" (Cf. HOYOS, J. Antonio. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1921, Op. cit., p. XLIX). La idea que subyacía en esta empresa era la de conseguir "verdaderos Pedagogos de nota que quisieran venir a Antioquia" (Cf. HOYOS, J. Antonio. Ibid.). Aunque no estaba del todo claro el presupuesto destinado para tal fin, se avanzaba mediante contactos consulares y desde el año señalado en averiguar las condiciones de los visitantes y la remuneración exigida.

* 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, Argentina y Estados Unidos. En Colombia, el impacto más fuerte del Movimiento internacional de la Escuela Activa se dio entre 1925 y 1932 con las visitas de O. Decroly, Henri Pieron y Raymond Buysse. (Cf. QUICENO; SÁENZ y VAHOS, Op. cit., p. 107). Llama la atención que también hacia 1920 nacía en Bélgica un movimiento de hombres de carácter religioso conocido como las Ligas de Hombres del Sagrado Corazón (Cf. HENRIQUEZ, Cecilia. Op. cit., p. 127).

⁷⁴⁴ MONTOYA y FLÓREZ, Op. cit., p. 399.

⁷⁴⁵ Ibid.

dificultades para transformar el sistema con los existentes. Nótese que, contrario a lo que decía la Ley 39, en el sentido de que "se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos", los críticos creían que precisamente "los que hay son más pedagogos que educadores". Mientras que para el Gobierno central y bajo los postulados de la Ley Uribe, un pedagogo era lo que podría llamarse un maestro práctico, para los críticos en mención los que ya había eran pedagogos, pero no los entendían como maestros prácticos sino que para ellos el maestro práctico era el educador y no el pedagogo. Evidentemente, se perciben diferencias entre los postulados reformistas y los de los críticos, específicamente en el concepto de lo que entienden por pedagogos y su función en la reforma. En resumen, el Gobierno quería pedagogos instrucionistas que ayudaran a la reforma, mientras que estos críticos querían más educadores instrucionistas que pedagogos para ayudar a esa misma reforma.

En este orden de ideas, para los críticos la pedagogía fue entendida como la práctica de la teoría acerca de lo educativo, y no como la reflexión, como también pudiera pensarse. En tanto que para Uribe y su equipo reformador, los maestros prácticos eran pedagogos porque enseñaban en forma práctica, y los eruditos de entonces eran, en esta perspectiva, los teóricos de la educación. El erudito sí era el pensador, pero no era quien estuviera necesariamente llamado a estar en un aula de clases por su condición de pensador de la educación. Hay que diferenciar, entonces, entre un erudito —pensador del campo— y un maestro teórico que sí bien se podía ubicar en la escuela, no era un pensador sino que era quien enseñaba teórica y no prácticamente.

Lo que se le estaba pidiendo a las Normales era que formaran menos pedagogos y más eruditos, lo que aquí significaba más prácticos. Así, la enseñanza devenía igual a una Instrucción para el desempeño laboral. Había que formar a maestros instructores que educaran a los niños para el trabajo, la industria y la modernización. En este marco conceptual, los llamados aquí como pedagogos por la Ley Uribe, mientras no cambiaran su estilo metodológico y de contenidos hacia la práctica, en campo abierto, y no sólo dentro del aula y básicamente en el pupitre escolar, era poco lo que podrían aportar a los llamados

modernizadores de la reforma escolar instruccionalista. De todas formas, lo que sigue siendo evidente es que la escuela continuaba con la función social de distribuir los contenidos que se creían o se consideraban como los indicados. De manera que aquellos que adquirieran esa condición de indicados, permitidos, morales, etc., por norma casi automática, tendrían la acuciante necesidad de adquirir en la escuela una caracterización práctica.

8.2 El trabajo, la clave del progreso.

En la exaltación del trabajo, en los incansables discursos acerca de la bendición del trabajo veo la misma oculta intención que se esconde en las alabanzas de las acciones impersonales de utilidad común: el miedo de toda realidad individual. A la vista que ofrece el trabajo podemos comprender perfectamente que éste es el mejor policía, pues frena a todo el mundo y sirve para impedir el desarrollo de la razón, de los apetitos y de las ansias de independencia. Y es que el trabajo desgasta la fuerza nerviosa en proporciones extraordinarias y quita esa fuerza a la reflexión, a la meditación, a los ensueños, al amor y al odio; nos pone siempre ante los ojos un mundo nimio, y concede satisfacciones fáciles y regulares [...] De este modo, una sociedad en la que se trabaja duramente y sin cesar, gozará de la mayor seguridad, y ésta es la seguridad a la que hoy se adora como divinidad suprema.

(F. Nietzsche, 2009: 173).

No se debe olvidar que la reforma Instruccionista de 1903 en Antioquia llegaba en momentos en los que la región ya venía pujando con fuerza desde fines del siglo XIX en la instauración de ambientes industriales y de empresa en diversos frentes. Por tal razón, los presupuestos instruccionistas dirigidos a acelerar la preparación de los alumnos de la escuela primaria y secundaria hacia el ambiente laboral fueron vistos por algunos sectores como un refuerzo a las condiciones existentes en esta región frente a otras zonas del país. En tal contexto, en las primeras décadas del siglo XX en Antioquia se dio lo que algunos historiadores han llamado como *la razón ética del trabajo*, "pues ésta, al igual que la instrucción predominante, constituyeron por muchos años, los principios fundamentales de

la educación de ciudadanos y de clases trabajadoras"⁷⁴⁶. Para ciertos intelectuales antioqueños de principios del siglo XX, la buena educación moralizaba, pero también habría de formar para el trabajo; hablamos pues de un tipo de educación que debería incluir elementos instrucionistas. "¡El trabajo! He aquí la gran palabra que resuelve el verdadero

747

problema de la vida y lo que hay que enseñarles a los hijos para asegurar su felicidad" , se pregonaba con aire de triunfo. Educación, trabajo y felicidad constituían, de esta forma, el triángulo socialmente dictaminado de la virtud. Sin embargo, una parte importante del problema, y que hace tambalear esta estructura ideal que se pretende justificar para darle rumbo al sistema instrucionista moderno en Antioquia, es que los antioqueños de entonces tenían poca disposición a la hora de trabajar, en parte porque⁷⁴⁸ existía la tendencia a "considerar como bajos y depresivos el trabajo y las industrias" , o se trabajaba para el Gobierno con el estatus que daba esta condición de empleado oficial, o el trabajo manual era realizado por los grupos humanos considerados genéricamente como pobres, hablamos de los indígenas, negros, mestizos y mulatos, así derivados de la sociedad colonial.

Igualmente, situaciones como la señalada caen en la red conceptual de una especie de lógica cartesiana imperante en la que es notable la intención de darle al trabajo un carácter ambivalente: "no se ha decidido todavía si el trabajo es un bien o un mal, una maldición o una bendición de Dios; pero por sus frutos y resultados no se puede juzgar que sea otra cosa que un gran bien"⁷⁴⁹. Aún más, el trabajo no era mirado como una cuestión de carácter estrictamente social sino que estaba relacionado con lo religioso, es Dios quien tiene que ver con los asuntos laborales, ya sea para bien o para mal. Y ya que se descartaba de plano que fuera un mal, el trabajo se convirtió en forma automática en un gran bien. En tal dirección, si la educación habría de ocuparse en instruir futuros ciudadanos para el bien, parecía claro, entonces, que al instruir para el trabajo a la vez que se moralizaba, se establecía por lo mismo un proceso educativo en búsqueda cierta del bien. Y si el trabajo es considerado como un bien, ayudarle a los sujetos a participar de él, es darles la posibilidad

⁷⁴⁶ PALACIO MEJÍA y NIETO LÓPEZ, Op. cit., p. 15.

⁷⁴⁷ YEPES, J. E., Op. cit., p. 322.

⁷⁴⁸ Ibid., p. 320.

⁷⁴⁹ Ibid., p. 322.

de obrar con bondad y sentido social haciendo del propio trabajo uno de los factores que lo han de ayudar a buscar su felicidad y la de los demás. El dilema que se trataba de conciliar era que había que formar para el trabajo y éste daría felicidad, pero el trabajo empezaba a operar también como símbolo del bien; hablamos de que se pasaría de ser simplemente educado —moralizado, catequizado— a ser instruido al mismo tiempo en una labor. La educación pasaría del campo moralizador al campo instructor para el trabajo, sin abandonar el primero y mediante una vía que habría de conducir sin escalas a la felicidad. En tales condiciones, la fórmula para asumir la Ley Uribe se estaba cuajando porque si el trabajo pasaba a ser visto como un bien, sólo bastaba hacerlo parte del sistema educacionista y no entraría en contradicción con él, sino que, como se puede ver, lo fortalecería.

Lo contradictorio frente a otras posturas que pregonaban una instrucción no interesada en crear necesidades de bienes materiales o riqueza, y que veían en la corriente instruccionalista un alejamiento de Dios, era que ahora el trabajo sí era aceptado como "el creador de la riqueza y el que proporciona al hombre el descanso y las comodidades de la vida" ⁷⁵⁰. Riqueza, descanso y comodidades no eran vistas ya como parte de la peligrosa modernización que ofrecía el carruaje del progreso, sino que eran mostrados como elementos que colaboraban en la búsqueda de la felicidad humana. Bíblicamente se provee la sustentación "trabajemos, pues, para que descansemos, luego" ⁷⁵¹. A semejanza de la creación divina, para poder descansar hay que trabajar. La producción es el tiquete al solaz. Descanso que será posible para quienes gocen de la salvación obtenida mediante el trabajo, una etapa terrena de pasión que es colocada como puente hacia lo más importante que hay en el ser humano: su semejanza con la divinidad.

Pero este mismo trabajo que a instancias del ambiente reformador instruccionalista se quería hacer ver a los antioqueños como parte de las bienaventuranzas divinas y el camino indicado hacia el bien, antes que al simple progreso modernizador, no era el tipo de trabajo al que parecían estar acostumbrados muchos de los hijos de las montañas centrales y

⁷⁵⁰ Ib id.

⁷⁵¹ Ibid.

occidentales de Colombia. Y ello, posiblemente, ocurría porque para fines del siglo XIX y los albores del XX "[...] entre nosotros como entre los franceses, como entre los españoles, nuestros abuelos, se ha mirado el trabajo material como desdorado y depresivo de la dignidad humana, y como obra de esclavos, relegada a las castas inferiores de la

⁷⁵²

sociedad" . Le correspondía, entonces, a la escuela "reformada" una doble misión: no solo instruir para el trabajo, sin reevaluar la religión en ella presente, sino también hacerles ver a los antioqueños que no habían trabajos deshonrosos y que en ese calificativo de bien entraban todos los trabajos humanos, incluso los materiales y que también éstos últimos eran bien vistos a los ojos de Dios. Sin embargo, dos antecedentes históricos cercanos, el primero de fines del siglo XVIII y el segundo del reciente fenecido siglo XIX no auguraban buenos vientos porque el trabajo manual que se pretendía promover ya hacía parte histórica del descrédito social en estos territorios.

Fines del siglo XVIII:

El 18 de marzo de 1783 Carlos III alentado por sus consejeros ilustrados para cambiar la mentalidad imperante en España y también en las colonias americanas de estimar viles e innobles los oficios artesanos⁷⁵³, declaró que "no solo el oficio de curtidor, sino también las demás artes y oficios los oficios de herrero, sastre, zapatero, carpintero y otros a este modo son honestos y honrados; que el uso de ellos no envilece la familia ni la persona que los ejerce, ni la inhabilita para obtener los empleos municipales de la República [ni] para el goce y prerrogativas de la hidalguía[...]"⁷⁵⁴.

Inicios del siglo XIX:

En las credenciales de nobleza de nuestros abuelos se ve que ponían sumo cuidado en comprobar que sus antepasados no se habían ocupado nunca en "oficios bajos y

⁷⁵² Ibid., p. 323.

⁷⁵³ MAYOR MORA, Alberto. Cabezas duras y dedos inteligentes. Estilo de vida y cultura técnica de los artesanos colombianos del siglo XIX. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2003. p. 35.

⁷⁵⁴ DOMINGUEZ ORTIZ, A. Sociedad y estado en el siglo XVIII español. Madrid: Ariel. 1984. p. 486.

serviles" y que, por el contrario, habían desempeñado los cargos públicos y honrosos de la República", "el funcionarismo era el rango más elevado de la sociedad, creando y fomentando de esta manera la empleomanía, que es el mayor mal social de que adolece nuestra Nación"⁷⁵⁵.

Esa educación tradicional que era motivo de preocupaciones en los círculos intelectuales antioqueños, era acusada de "quitar toda iniciativa individual" hasta el punto de que el único frente de desempeño en el campo social era el oficial. Todo lo que se había aprendido terminaba por rendirse laboralmente en la obtención de un cargo público en la mayor instancia empleadora existente en esos momentos. "Es causa principal de esto la habilitación profesional, en que los colegios se han convertido en fábrica de doctores que, no encontrando mercado para su título, desde que empiezan a frecuentar los bancos del colegio están pensando el gobierno como único cliente posible"⁷⁵⁶. De tal forma que se trataba de cambiar la vocación de empleados públicos con trabajo en el Gobierno, para hacerlo con mayor énfasis en las industrias y en los sectores comercial y agrícola. Claro que en realidad no era únicamente el cargo de empleado público el considerado de los más importantes, sino que también era el ramo que mayor cantidad de empleos podía ofrecer frente a otros reglones de la economía antioqueña.

Ante tal situación, el viraje en las expectativas laborales diferentes a lo ofrecido por el gobierno en lo público se justificaba, según los analistas del sistema educativo, porque existía "un extenso territorio, suelo fertilísimo, ubérrimo para la agricultura y la ganadería que nos convida con sus inagotables riquezas naturales aglomeradas en sus tres cuartas partes de terrenos baldíos, aún inapropiados, (y) está clamando a gritos por la formación de

⁷⁵⁷
brazos útiles de colonos y agricultores"⁷⁵⁷. De esta manera, con la instrucción de principios del siglo XX, se pretendía empezar un proceso con el que, entre otras cosas, se buscaba quitar al Estado la carga tradicional de principal empleador. En primera instancia, el giro era hacia el campo, como la gran promesa de trabajo y, en segunda instancia, hacia la

⁷⁵⁵ *Ib id.*

⁷⁵⁶ LÓPEZ, Libardo, *Op. cit.*, p. 11.

⁷⁵⁷ YEPES, J. E., *Op. cit.*, p. 324.

pujante industria regional⁷⁵⁸. La mano de obra agrícola tenía un amplio y promisorio territorio nacional por conquistar, de ahí que la instrucción para el trabajo en este terreno fuera presentada como una de las herramientas ofrecidas para avanzar en la colonización territorial de zonas aún no alcanzadas por el gobierno. Instrucción, formación laboral y colonización se percibían unidas; la instrucción hacía parte de la búsqueda de riqueza pero también del avance en el dominio territorial⁷⁵⁹.

Así pues, idealmente, una cruzada nacional de dominio sobre el territorio debería ir en franco aumento en la medida en que el sistema instruccional tuviera más personas listas para enfrentar el reto nacionalista. Entonces, con tal proyecto modernizador entre manos: nuevos frentes de empleo, territorios colonizados, presencia gubernamental y progreso, ¿qué más se podía pedir?

Entre tanto, los estandartes de la empresa instruccional en la región iban siendo forjados en sentido libertario y con el hierro del trabajo: "Dirijamos la educación en masa hacia ese palenque de lucha gloriosa en el cual las armas son el hacha, la azada y el arado, y el premio es la holgura y la riqueza más bien adquirida y la vida más tranquila y feliz que imaginarse

pueda"⁷⁶⁰. El campo era percibido como el gran bastión en la lucha de los libertarios antioqueños, era la arena propicia para la batalla contra la degeneración. Vista de esta manera, la modernización en el campo, no conduciría solamente al progreso, sino también a la felicidad y, lo mejor de todo, a una riqueza bien adquirida. No era el trabajo

⁷⁵⁸ Se ha llegado a afirmar que el incremento en el campo industrial hacia 1920, jalonado desde Antioquia, fue el que le permitió al país hacerle frente a la crisis mundial de 1929 (Cf. SEVILLA SOLER, Rosario. Op. cit., p. 1526).

⁷⁵⁹ Dominio territorial que en esta región del país ya había sido dinamizado con el auge del café y la proliferación de las pequeñas y medianas propiedades como fincas cafetaleras. Caso contrario ocurrió en países como Brasil o en la zona de Centroamérica en donde la producción cafetera se hizo en grandes haciendas lo que determinó que las ganancias quedarán en pocas manos (Cf. SEVILLA SOLER, Rosario. Op. cit., p. 1518-1519).

* Al respecto, se puede observar un extracto del Canto del Antioqueño de Epifanio Mejía: "El hacha que mis abuelos me dejaron como herencia, la quiero porque a sus golpes libres acentos resuenan". Aquí, el trabajo agrícola avanza, ya no solamente como el camino de la felicidad y la salvación, sino también como promesa de libertad, la misma que todavía parecía retumbar en el recuerdo colectivo de la cercana independencia de Europa. Pero igualmente, ese trabajo, libertario que podría operar frente a la separación de las cadenas degenerativas y oprobiosas, sería el trabajo salvador que ya con la religión había logrado algunas relaciones.

⁷⁶⁰ YEPES, J. E., Op. cit., p. 324.

per se sino el trabajo con fines nacionalistas en el campo, la industria o el comercio, lo que se buscaba; aquel que podría, igualmente, generar riqueza; la diferencia estaba en que había espacio para ella, en tanto se percibiera como parte de todo el proceso por recuperar la nación y no sólo por hacer riqueza.

Por otro lado, de las miradas que se hacían desde Antioquia hacia el entorno anglosajón, se deducía que el progreso en dichas latitudes se debía a su amor al trabajo y, principalmente, al trabajo agrícola. Son culturas prácticas, pero enfocadas más en el campo que en la industria o en otras profesiones, se decía. Y así, se construía, o se pretendía edificar, el deber ser de la educación antioqueña, como una educación práctica y agrícola, con mayor énfasis para lo campesino que para la ciudad. Los pueblos anglosajones eran mirados como la expresión del "equilibrio perpetuo"⁷⁶¹, lo que significaba que la riqueza conseguida siempre estaría en el punto preciso para satisfacer la colectividad y los sujetos en particular. Una sociedad perfecta, soñada, en paz eterna, equilibrada para el bien colectivo y el individual.

Con todos estos antecedentes señalados previamente se entiende la importancia otorgada a la instrucción para el trabajo en el campo. Lo cual se ve razonable teniendo en cuenta las condiciones antioqueñas de principios de siglo, con la inmensidad del territorio campesino por incluir en los planes de gobierno, mucho más, incluso, que Medellín, la incipiente ciudad capital. No era gratuito, entonces, que las Naciones Modernas de Europa fueran vistas como ejemplos por seguir porque "[...] están formando escuadrones de agricultores y de colonos para salir a la conquista de tierras pacíficas y abruptas como la nuestra"⁷⁶². Se

⁷⁶¹ Ibid.

* Ahora bien, con estas aspiraciones era pertinente entrar en contacto con los pueblos que habían alcanzado "altos niveles" de la búsqueda civilización, lo cual originaba unas nuevas condiciones: se debía trabajar en lenguas foráneas porque precisamente los pueblos civilizados hablaban inglés y francés, como las lenguas más generalizadas y, además, por el avance de los medios de comunicación, cada vez se hacía más viable el contacto con ellos (MONTROYA y FLÓREZ, Op. cit., p. 403). Los estudiantes, entonces, habrían de vérselas de frente con el hecho de no estar bien fundamentados en su lengua materna y de tener la obligación de aprender dos lenguas extranjeras. Y todo por el precio de ser civilizado y poder comunicarse con quienes habían progresado.

⁷⁶² YEPES, J. E., Op. cit., p. 324. Sin embargo, para autores como Alfredo Camelo "aquello de propiciar el cultivo de inmensos territorios y el desarrollo de las industrias no era más que la retórica del régimen para

hablaba, entonces, de un tipo de trabajo que a la vez que podía producir riqueza, podía además ayudar a tomar posesión del territorio. Es un tipo de instrucción práctica hacia el trabajo y con intenciones colonizadoras la que permitirá eventualmente expandir a mediano plazo el control sobre la región.

En efecto, se oficiaba por diversos académicos y canales de discusión un desprestigio sistemático a los doctores e ideólogos y se revalorizaba el trabajo manual agrícola, todo ello con el fin de que no vinieran extranjeros a cultivar para "disputarnos palmo a palmo los pedazos de tierra apropiados"⁷⁶³. Existía, en consecuencia, un interés por el dominio del territorio, pero llevado a cabo por agentes criollos. Para qué sabios, si en este contexto los doctos son iluminados por la divinidad y no necesariamente son el resultado de la escuela, como se ha venido diciendo. Y además, lo que más se requería eran trabajadores manuales, no pensadores. Aumentaba la tendencia a revalorizar el trabajo agrícola o el de los obreros industriales porque se creía que "no hay campo de acción ninguno tan fecundo, ni profesión tan segura para buscar riqueza, como la agricultura que es la que crea verdaderos productos de mercado fácil y permanente"⁷⁶⁴. Para entonces, "en Antioquia, desde el punto de vista del análisis económico, se cumplía aquello de que el incremento de la productividad o de la producción agrícola era un factor esencial para la industrialización"⁷⁶⁵. La industria fabril, aquella que transformaba lo que le daba la industria agrícola, pero que no creaba riqueza, era aquí presentada como un fenómeno formal que venía a depender eventualmente de lo agrícola.

De otro lado, el campo comercial era mirado como aquel que distribuía productos pero que tampoco creaba riqueza en esa distribución. "Qué hermoso y qué extenso campo para

encubrir los lazos ominosos que ataban la educación a los más regresivos intereses de la tradición terrateniente, confesional y especulativa" (CAMELO, Alfredo. La educación en el siglo XX. La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX. Revista Educación y Cultura. FECODE. Bogotá, Colombia, N°. 50-51, Agosto de 1999. p. 37).

⁷⁶³ Ibid.

⁷⁶⁴ Ibid., p. 325.

⁷⁶⁵ "Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas", Op. cit., p. 131.

ejercitar la actividad humana"⁷⁶⁶, soñaban los pensadores educativos, mientras algunos intelectuales seguían persistiendo con el espíritu diletante, étlico y soñador de los antioqueños, tan combatido por la escuela. Uno de ellos, León de Greiff (1895-1976), poeta nacido en Medellín, conocido por ese entonces como "Leo Legris", y en la flor de sus 21 años, insistía entre tanto con sus "Tergiversaciones" (1916):

¡Y tanta tierra inútil por escasez de músculos!
¡Tanta industria novísima! ¡Tanto almacén enorme!
Pero es tan bello ver fugarse los crepúsculos [...]⁷⁶⁷.

Allí estaban palpitando los franceses, los españoles y los abuelos despreciando el trabajo manual, tal vez por su cercanía con las faenas esclavistas e indígenas de la colonia neogranadina, tal vez por las costumbres arraigadas de las prácticas de mando y control del trabajo gubernamental. O tal vez, porque la mentalidad del trabajo en el novel sistema capitalista "ni existe naturalmente, ni puede ser creada por salarios altos ni bajos, sino que es el producto de un largo y continuado proceso educativo"⁷⁶⁸. De Greiff, junto a personajes como Germán Arciniegas, Alberto Lleras Camargo y Jorge Eliécer Gaitán, entre otros, hacía parte para 1925 de un grupo autodenominado *Los Nuevos*. Este grupo declaró su contradicción ideológica con generaciones precedentes sobre todo con la llamada Generación del Centenario (entre los que se encontraba Alfonso López Pumarejo) por cuanto según ellos, éstos últimos, "como grupo enamorado de la cultura material y casado con la idea del progreso habían hipotecado irreflexivamente la nación a capitalistas extranjeros a costa de su propio pueblo"⁷⁶⁹.

Era claro que, ante todo, por esas calendas los nuevos ideales del progreso estaban en el trabajo en el campo y en la preparación para la industria y el comercio, y esta era una situación que no parecían asimilar ni entender los ideólogos, los poetas y los intelectuales

⁷⁶⁶ YEPES, J. E., Op. cit., p. 325.

⁷⁶⁷ DE GREIFF, León. Poesía para todos. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995, p. 2.

⁷⁶⁸ WEBER, Op. cit., p. 61.

⁷⁶⁹ HENDERSON, J. Op. cit., p. 249.

regionales y de la capital, que eran acusados de haber ocasionado tanto daño a los intereses de los sectores antioqueños que intentaban instaurar la cultura del trabajo agrícola, industrial y comercial. Tal vez por ello beatíficamente eran eximidos: "Dios les perdone todo el mal que han hecho a la humanidad"⁷⁷⁰. Se creía que los antioqueños vivían de esta manera porque eran herederos del Don Quijote español, con ideales hermosos y poéticos, pero ideólogos de teorías desequilibradas. "Dejemos un momento de ser soñadores y aprendamos a manejar el hacha del colono"⁷⁷¹, se declamaba perentoriamente con aire pragmático y visionario.

Fue así como para una región con extensos campos, la agricultura llegó a convertirse en un elemento justificador de expansión. Nuevas empresas industriales precisaban de mano de obra*, y la construcción de carreteras para el movimiento de productos de la industria naciente y del comercio de otras zonas (el Viejo Caldas, entre ellas) obligaba la preparación de ingenieros. Antioquia se unía así abiertamente a las directrices estatales instrucionistas.

"Esta es la verdad liberadora que debe gritarse hasta que nos oigan los mismos sordos"⁷⁷². El terreno, desde las fundamentaciones teóricas, era fecundo para la Ley 39 de 1903. Formación para el trabajo: el agro, la industria, y el comercio constituían el sueño instrucionista de una nueva región. Este tipo de razonamientos eran posibles porque las discusiones sobre el progreso de las naciones y de los pueblos civilizados concluían que "la agricultura era la verdadera base de la riqueza pública"⁷⁷³. Y Antioquia contaba, a no dudar, con uno de los mayores escenarios naturales del país para comprobar dichas

⁷⁷⁰ YEPES, J. E., Op. cit., p. 326.

⁷⁷¹ Ibid.

* De acuerdo con el texto "Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas", Op. cit., p. 130-131, en 1907 Alejandro Echavarría fundó Coltejer, una de las empresas textiles insignes de Antioquia, con doce trabajadores y cuatro telares. Al año siguiente, el presidente Rafael Reyes (1904-1909) la inauguró oficialmente. Mientras tanto, la Fábrica de Tejidos de Bello funcionaba ya con 102 telares. Siete años más tarde, en 1914, fue fundada la Compañía de Tejidos Rosellón, con 100 telares mecánicos. En 1915 la Compañía Industrial de Calzado tenía 60 trabajadores y 80 máquinas que seguían el modelo de la producción en serie. Ya en 1916, en la industria en general, se contaban en el Valle del Aburrá cuatro fábricas de textiles con 450 telares, tres molinos de trigo, dos fábricas de fósforos, una de cigarrillos y cigarros, fábricas de gaseosas, cerveza, jabones, ferretería, fundiciones y vidriería.

⁷⁷² MONTOYA y FLÓREZ, Op. cit., p. 404.

⁷⁷³ Ibid.

aseveraciones. Lo que seguía era que la cruzada instrucionista se legitimase más allá de la escuela. Por ello había pues que hacer interesar en el tema

[...] a las Municipalidades, a las autoridades civiles y eclesiásticas y a los dirigentes de cada Distrito y de cada paraje. desde el más tierno niño de la Escuela, hasta el más anciano del lugar, todos pueden contribuir al progreso del Departamento y ha llegado el momento de emprender una lucha tenaz colectiva para poder alcanzarlo, o al menos para poder redimirnos de muchos tributos que, por decidia (sic) o por falta de unidad en la acción y de estímulos, pagamos al extranjero⁷⁷⁴.

Por el momento, el gobierno departamental legislaba en el sentido de que obligatoriamente en el pensum de las Escuelas Primarias se debía incluir la enseñanza de nociones de agricultura, con la importante salvedad de que sería practicada únicamente cuando se contará con un huerto apropiado para el efecto⁷⁷⁵.

⁷⁷⁴ BOTERO, Op. cit.

⁷⁷⁵ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Artículo N°. 59 de la Ordenanza N°. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51 (enero de 1914); p. 283.

8.3 El trabajo, si sencillo, más noble.

Por supuesto que, además de formar para el trabajo y educar moralmente para el buen funcionamiento de la sociedad, en la escuela antioqueña se buscaba también encauzar a los estudiantes hacia la carrera militar como un elemento enaltecido del sentimiento patriótico. "Debemos tratar de aclimatar el criquet y el foot ball porque estos ejercicios no sólo desarrollan los pulmones y los músculos; su objeto es más elevado, educan la voluntad. Estos juegos bien entendidos son la mejor escuela de disciplina moral; tienen, además, la ventaja de preparar admirablemente a la vida militar"⁷⁷⁶. Línea de formación que no encajaba en la labor agrícola, la industria fabril o el comercio, pero que podía ser vista como parte fundamental de la educación que se entendía como necesaria para la sociedad antioqueña y, algo bien importante, como refuerzo de la maltrecha unidad nacional.

La independencia de agentes externos era parte del pasado, al menos en términos legales, pero la formación de cuerpos que defendieran la patria de posibles adversarios, de connotaciones más internas, le daban fuerza a esta formación marcial. Ahora bien, se trataba de formar para el trabajo. Pero si ya había demasiados médicos, abogados y literatos, y éstos no eran lo que se necesitaba; se requerían entonces otro tipo de trabajadores menos ubicados en lo que en Europa, para ese entonces, llamaban como el proletariado intelectual. "Es necesario que perdamos la superstición de las profesiones
⁷⁷⁷ liberales"⁷⁷⁷, se argumentaba, porque se necesitaban obreros, agricultores, vendedores y empresarios consecuentes con los nuevos enfoques formativos y con las posibilidades que dejaba abierta la sociedad de libre empresa y de mercado que se buscaba instalar, de una vez por todas y rápidamente, en el país. Y aquí estaban los ciudadanos del común, los llamados a aceptar con agrado el hecho de ser formados en las llamadas profesiones liberales, porque las elites seguirían educando a sus hijos, muy por el contrario de lo que la

⁷⁷⁶ MONTOYA y FLÓREZ, Op. cit., p. 400.

⁷⁷⁷ Ibid., p. 403.

escuela oficial pretendía masificar en quienes no tenían otras opciones. Los viajes al extranjero y los tutores particulares no educaban precisamente en este tipo de trabajos.

El sistema instruccional oficial, dirigido esencialmente a los sectores de escasos recursos económicos, tenía allí todo un futuro grupo para engrosar mano de obra elemental. El trabajo, si sencillo, más noble, o al menos tan noble como el de los intelectuales que ahora eran vistos como innecesarios en la formación pública gratuita. Había, ya muchos médicos, *doctores*, como eran llamados al par de los empleados de gobierno, y los que podían seguir apareciendo no lo serían en masa del pueblo formado en la escuela oficial, ya de por sí escasos, sino salidos de las élites que apoyaban las nuevas tendencias instruccionalistas, pero reservaban para sí la posibilidad de disentir como parte de la individualidad enaltecida. Con este propósito se consideraba que "es urgente modificar la instrucción en el sentido de una mejor adaptación del hombre, no para los empleos públicos, sino para la vida privada. Se necesita que el Estado no forme tantos candidatos a los empleos públicos y a la política, sino agricultores, industriales, comerciantes e ingenieros, muchos ingenieros"⁷⁷⁸. El Estado funcionando como el mayor empleador con los empleos públicos no producía riqueza, lo que ya había originado una especie de estancamiento social. Y era este mismo Estado, principal formador social con su aparato instruccionalista, el que era impelido, a instancias de las propuestas de estos intelectuales antioqueños, a buscar variantes para la aparente unidireccionalidad que se estaba imponiendo.

⁷⁷⁸ Ibid., p. 404.

8.4 Las Escuelas Normales en el redentor sendero de la educación práctica.

Así planteada, la reforma aplicada a las Escuelas Normales, entendidas como los centros de formación de institutores por antonomasia, se perfilaba en la institucionalización de la enseñanza de saberes propiamente industriales, tal y como desde la Ley Uribe se había propuesto hacía más de dos décadas. Y la realidad del país mostraba serios cambios industrializadores, tanto así que "[...] ya en la década de 1920, con la masificación de la electrificación en el sector industrial, más procesos se incorporaron a las cadenas productivas y se empezaron a ver conflictos laborales con el cada vez mayor número de

779

obreros del sector" . De allí que la ansiada réplica de los saberes industriales en las escuelas del país, estaba así asegurada en caso de que se garantizara que quienes fueran formados en las Escuelas Normales continuaran en el trascurso de su vida profesional como institutores (que era lo más factible). Es en este sentido que se explican las acciones ejecutivas desarrolladas mediante la Ordenanza Departamental N° 69 de 1928 (hecha a iniciativa de la Dirección de Educación Pública), acciones tendientes "a reorganizar la enseñanza". De tal Ordenanza, mediante la cual se dio "forma legal, pedagógica y práctica al Consejo Técnico Departamental de Instrucción Pública", extractamos lo siguiente:

Talleres. En las Escuelas Normales de señoritas y de varones se ha establecido la enseñanza de tejidos finos, de índole industrial con profesores nacionales muy competentes en esta clase de trabajos. Esta enseñanza ha producido gran entusiasmo en los Directores y alumnos de los nombrados establecimientos⁷⁸⁰.

De otro lado, el llamado de la Escuela Activa para que en las escuelas se desarrollaran actividades en las que los estudiantes pudieran manipular materiales y estuvieran ocupados aprendiendo, tenía aquí toda una funcionalidad social y, además, reforzaba en esta ocasión a los precedentes objetivos de la reforma instrucionista de 1903. En este sentido, se puede decir que la llamada pedagogía activa no significaba un corte con los postulados

⁷⁷⁹ "Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas", Op. cit., p. 135.

⁷⁸⁰ Informes de los Directores de Educación Pública en 1928, Op. cit., p. 409.

instruccionistas de principios de siglo sino que buscaba "nuevas soluciones a las preguntas y problemas que ya se venían formulando en la práctica pedagógica"⁷⁸¹. Actividad en camino a la formación del creciente gremio de trabajadores industriales, agrícolas o comerciales y "para estar acordes con las necesidades de las sociedades industriales"⁷⁸². El interés de los estudiantes venía bien definido desde los intereses sociales, tan caros a la realidad del país: mejorar las industrias. En tal dirección, no sólo se invitaba a los estudiantes a que aprendieran a trabajar en las industrias o a cultivar, sino que también se les animaba, estipulando oficialmente desde las altas esferas departamentales, a que en caso de obtener productos de sus labores en el campo, por ejemplo, lo obtenido de las ventas podía ser ahorrado en la propia Escuela para ellos mismos⁷⁸³. Así pues, con estas últimas acciones la Escuela parecía estar ya definitivamente encaminada en el camino de la reforma instruccionista de 1903, dirigida a formar rápidamente trabajadores agrícolas e industriales que también pudieran participar en el comercio.

Pero la dinámica reformista tenía además que salir de la Escuela para hacer más efectiva la aceptación social de la nueva tendencia instruccionista, por lo cual se debía "promover en cada Municipio una labor de propaganda agrícola. para echar (sic) las bases del progreso agrícola en el Departamento, progreso sin el cual no será posible el de las demás industrias, ni el intelectual, ni el moral en la extensión y con la intensidad que todos deseamos"⁷⁸⁴. Y aquí, el avance en la instrucción sobre lo agrícola adquiriría una connotación superlativa porque aparecía no sólo como el motor que podía empujar a los progresos materiales de las demás industrias, sino que también podría jalonar cambios intelectuales y morales. La importancia adjudicada a la instrucción agrícola no parecía tener ninguna discusión porque aparecía como garante de mejoras en diversos campos y un síntoma inequívoco de progreso. En tales condiciones, la instrucción agrícola era, así presentada, como el gran detonante del progreso y del desarrollo departamental. La producción cafetera, centralizada en su mayor parte en Antioquia para entonces, y los capitales que se empezaban a acumular

⁷⁸¹ SÁENZ; SALDARRIAGA V. y OSPINA, Vol. 2, Op. cit. p. 49.

⁷⁸² HERRERA, Op. cit., p. 30.

⁷⁸³ BOTERO, Op. cit.

⁷⁸⁴ Ibid.

mostraban que efectivamente hasta para invertir en empresas del orden nacional le estaba rindiendo a Antioquia*.

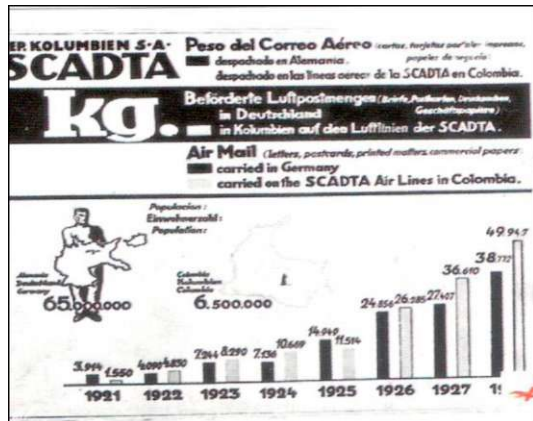


Imagen 12.



Imagen 13.

Informe publicitario del movimiento de Scadta. Constancia de aporte económico para constituir Scadta.

Entre tanto, la Dirección de Instrucción Pública de Antioquia agradecía en su informe de 1919 que el Gobernador le hubiera dado a entender que "el derrotero seguido por la Instrucción es el que siguen en la enseñanza todos los pueblos civilizados del mundo"⁷⁸⁵.

Pero de la misma manera que al iniciarse la tercera década del siglo XX, la dinámica comercial era importante y aunque algunas provincias antioqueñas eran señaladas por sus adelantos en la enseñanza agrícola en la escuela, la región de Urabá no tenía la mejor suerte en tal sentido. La Inspección Seccional creía que esa situación podía deberse a problemáticas particulares de la zona;

* En la década de 1920, empresarios antioqueños, junto a algunos de Barranquilla y Bogotá, invertían capital en Scadta, la primera empresa de aviación comercial en el país. Cf. MUÑOZ CABARCAS, H. Alberto. Una aventura con alas. En: Revista AVIANCA, N°. 57 (diciembre de 2009); p. 48-50.

⁷⁸⁵ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919, Op. cit., p. 1.

* Urabá es la única región de Antioquia con costas marítimas.

[.] mucho me temo que la marcada repulsión que aquí se tiene generalmente por la educación, sea causa de la esterilidad de los nobles y ahincados esfuerzos del Gobierno en este sentido; sin embargo, es preciso tener fe y luchar incansablemente, porque las luchas de este género tienen altísima significación en la sociedad y, a la postre, algún fruto benéfico se obtiene⁷⁸⁶.

A la actitud repulsiva con la educación en la Provincia de Urabá, se sumaba la indebida preparación de los maestros, su ausencia de vocación y la carencia de entusiasmo para tan delicada misión⁷⁸⁷. En resumen, había una carencia completa de personal docente y no se veía la manera de corregir tan gravísimo mal⁷⁸⁸. La mayor parte de las Escuelas de Urabá eran alternadas y sus directoras eran calificadas con conocimientos bastante rudimentarios, "sin práctica alguna y extrañas por completo al magisterio"⁷⁸⁹. De allí, la pregunta desesperada de la Inspección: "¿Cómo se las reemplaza?"⁷⁹⁰ ¿Podría pensarse en una reforma instructorista en esas condiciones reales como las que se observaban en la costa Atlántica antioqueña a casi veinte años de promulgada la Ley Uribe?

⁷⁸⁶ GÓMEZ, Demetrio. Informe de la Inspección Seccional de Turbo al Director General de Instrucción Pública. Diciembre 4 de 1920. Medellín: Imprenta oficial, febrero de 1921. p. 88.

⁷⁸⁷ Ibid., p. 89.

⁷⁸⁸ Ibid.

** Las niñas estudiaban en una jornada y los niños en la otra. Situación que otrora había sido reglamentada para la educación pública desde 1826 en la Gran Colombia por Francisco de Paula Santander y José Manuel Restrepo (Reglamentación de la educación pública, artículo 4º, 1826-16º de la independencia). Cf. DE MIER, José M. La Gran Colombia. Decretos de la Secretaría de Estado y del Interior 1824-1826. 1ª. ed. Bogotá: Presidencia de la república, 1983. p. 589

⁷⁸⁹ Ibid.

⁷⁹⁰ Ibid.

8.5 Escuelas Normales: católicas, reformistas y escolanovistas.

Naturalmente, y 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 Instruccionista de Antonio José Uribe con el segundo, se tornaron más evidentes en la década del 20. A propósito, fue sobre este último aspecto que giró el proceso de reforma efectuado en la Normal de Instructores para fines de la década del 20, cuando se introdujeron selectivamente algunas nociones y prácticas de la Escuela Activa⁷⁹¹, las que se mezclaban con elementos de la pedagogía tradicional católica, tanto en los métodos como en la formación moral⁷⁹².

En particular, y como muestra de la pervivencia de las constituciones de los colegios de la Gran Colombia⁷⁹³ y de la reforma zerdista en la apertura del siglo XX, el Director de la Escuela Normal de Instructores informaba el 7 de diciembre de 1905 a la Dirección de Instrucción Pública sobre la realización de los exámenes finales exigidos por el artículo 36 del reglamento de 31 de agosto de 1893, es decir, todavía asentados en las reglamentaciones del Plan Zerda decimonónico pero funcionando en el "nuevo tiempo" de la Ley Uribe. Según dicho informe, "el examen versó sobre las siguientes enseñanzas: Escritura, Geografía, Historia Sagrada, Religión, Castellano, Ortografía, Aritmética, Pedagogía teórica, Pedagogía práctica, Puntuación, Álgebra, Agricultura, Francés,

⁷⁹¹ Cf. SÁENZ; SALDARRIAGA V., y OSPINA, Op. cit., p. 169.

⁷⁹² Ibid.

⁷⁹³ En abril 23 de 1825 el Gobierno de la Gran Colombia estaba en manos de Francisco de Paula Santander, vicepresidente de la república, pero encargado del poder ejecutivo por la ausencia de Simón Bolívar quien se encontraba en la Campaña del Sur. Es en este mismo año cuando se ordena que "se presentarán en todos los colegios y casas de educación exámenes anuales igualmente públicos por cada una de las clases que cursen en ellos, incluso las de lenguas; estos exámenes los sufrirán los jóvenes que escoja el respectivo catedrático con acuerdo del rector [...]" Cf. DE MIER, José M. Op. cit., p. 308.

Contabilidad, Calisténica y Gimnasia"⁷⁹⁴. Se puede ver que aunque la agricultura ya aparecía catalogada como una de las enseñanzas básicas para los institutores, quedaba pendiente todavía la inserción de las enseñanzas referidas a la industria fabril y al comercio, como ya lo había señalado recientemente la Ley 39 de 1903. Déficit que no era nuevo porque previamente se habían hecho escuchar algunas voces lamentándose de la escasa practicidad económica de los estudios impartidos. El objetivo de la educación, se argumentaba,

[...] debió ser desde el principio la formación de agricultores, mineros, comerciantes e industriales competentes; pero en nuestras Escuelas y Colegios en vez de la Agronomía, la Geología, la Metalurgia, la Mecánica y los idiomas vivos, se han enseñado Filosofía, Historia, Latín, Retórica, Jurisprudencia y Medicina, siempre en seguimiento de las huellas que nos dejaron nuestros antepasados españoles⁷⁹⁵.

En consecuencia, un país y una región en donde recientemente la instrucción poco se dirigía hacia asuntos prácticos de la economía, mostraban ahora un leve giro hacia lo agrícola como principal fuente de trabajo, pero además debían seguir una nueva ruta legislativa que, igualmente, tornaba su proa hacia la industria y el comercio. El llamado desde la legislación para pasar de lo agrícola, del campo, de la gran masa campesina, a los ímpetus de la ciudad, todavía no se reflejaba en el departamento, al menos para esta primera parte del siglo XX.

En tal dirección, y reiterando los encuentros de la pedagogía tradicional católica con los ímpetus escolanovistas, se encuentran los temas para las conferencias del Liceo Pedagógico realizado en la Normal, así como las tesis desarrolladas por los estudiantes. Aquí, los centros de interés, la enseñanza al aire libre y las excursiones escolares compartían espacio con "los deberes y prácticas religiosas de los alumnos, la autoridad y sus enemigos y la

⁷⁹⁴ Informe del maestro Alejo Pimiento, Director de la Escuela Normal de Institutores de Antioquia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 8 (1905); p. 273.

⁷⁹⁵ ROBLEDO, Eusebio y OSPINA, Tulio. Reforma Universitaria. Diciembre de 1905, p. 4. Disponible en: biblioteca-virtual-antioquia.udea.edu.co/pdf/50/educacion-ru-to.pdf-

vigilancia escolar"⁷⁹⁶. En consecuencia, como lo explican Sáenz, Saldarriaga y Ospina, los métodos utilizados en la Escuela Anexa de la Normal de Antioquia, centro de prácticas de los próximos institutores, combinaron los clásicos del Plan Zerda y de la Escuela Activa . Fue en esta escuela donde se hizo posible que hubiera sesiones al aire libre, a la vez que eternas y abstrusas explicaciones de los maestros; que las Lecciones de Cosas pestalozzianas convivieran con los Centros de Interés Decrolyanos, y que las excursiones tuvieran al mismo tiempo intenciones religiosas y patrióticas .

No obstante, el encuentro señalado entre los direccionamientos para la formación hacia el trabajo que se encuentran en la Ley 39 de 1903 y el escolanovismo, no fue fortuito; porque el movimiento a favor de la Escuela Nueva en Europa y Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX estaba fundamentado en el "fortalecimiento de las sociedades capitalistas en su fase industrial" . Otros aspectos que parecen emparentar la Ley Uribe con el escolanovismo son, en primer lugar, la confluencia de la creencia en el capitalismo y el progreso, y en segundo lugar, como lo expresa Manacorda, la promoción de la instrucción técnica, ya sea direccionada por las industrias o por el mismo Estado, en tanto, ambas "se basan en un mismo elemento formativo, el trabajo, y buscan el mismo objetivo formativo, el hombre capaz de producir activamente. El propio trabajo, en esas escuelas, no se relaciona tanto con el desarrollo del niño: no es preparación profesional sino elemento de moralidad, y simultáneamente de modalidad didáctica"⁷⁹⁹.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta en el papel formador de las Escuelas Normales en Antioquia, es que a los futuros institutores se les enseñaba Religión, pero también Historia Sagrada, vale decir, que en este contexto, no existía una historia más que aquella del ser humano referida con los designios de Dios hacia él. No había pues, la construcción de lo

⁷⁹⁶ SÁENZ; SALDARRIAGA V. y OSPINA, Op. cit., p. 169.

⁷⁹⁷ Ibid.

* Es en este sentido que Saldarriaga mira cómo el pestalozzianismo se va a transmutar en un procedimiento didáctico destinado a los párvulos, camuflándose bajo la forma activa de los "centros de interés" y hasta en el "método de proyectos". SALDARRIAGA V., Óscar, Op. cit., p. 79-80.

⁷⁹⁸ HERRERA, Op. cit., p. 21.

⁷⁹⁹ MANACORDA, Mario Alighiero. Historia de la educación. De la Antigüedad a nuestros días. Sao Paulo: Cortes Asociados, 1989. p. 305.

social a partir de las actividades humanas, sino de aquellas mediadas por la divinidad. Se imponía pensar ahora, entonces, en un país donde se enseñara a trabajar tanto como a orar, pero sin dejar de lado lo teológico. Como ya se ha dicho, la historia busca pasar de lo estrictamente religioso a la posibilidad de que los estudiantes se miren colectivamente frente al pasado, para colocarlo como tiempo que se debe abandonar con el fin de "evolucionar". Para lo cual se necesitaba más que la Historia Sagrada, era la historia del país mirada con los criterios de la superación del atraso.

Siguiendo con el informe de los varones en trance de ser maestros "en todas sus respuestas dieron muestras de que su razón propia penetraba el valor y el sentido de los que se les había enseñado"⁸⁰⁰. No había lugar pues a pensar en una educación memorística, maquinal y falta de sentido porque los mismos estudiantes, según su Director, entienden claramente para qué lo aprenden y su importancia. Para el ejecutivo escolar, aunque hacía muy poco que los alumnos maestros estaban enseñando, "[...] casi todos probaron que con los elementos adquiridos para ejercer el profesorado y con un tiempo más de práctica se harán acreedores al título de maestros"⁸⁰¹. Y como para que "no se lanzaran con ese vacío en el desamparo que el gremio laico encuentra en ciertos elementos sociales, hubo de auxiliárseles su aprendizaje con el de Contabilidad"⁸⁰². Una vez más, aparece el hecho de que, aquí como en la Escuela Normal de Señoritas, se ha incluido la Contabilidad como atenuante, para empezar a orientar a los institutores por el camino de las nuevas enseñanzas promulgadas por la Ley 39 de 1903, y dirigidas más hacia la práctica social en lo laboral que estrictamente al aprendizaje intelectual. La contabilidad, entonces, le intenta dar piso de aplicación a lo aprendido para que todo no quede en la teoría inútil, según se entendía.

Mientras de una parte las escuelas Normales eran adecuadas, de otra parte también se hacían esfuerzos por utilizar algunas instituciones avanzadas como referentes de mejoramiento. Y así ocurría porque lo cierto era que el proceso reformador distaba mucho

⁸⁰⁰ Informe del maestro Alejo Pimienta, Director de la Escuela Normal de Institutores de Antioquia, Op. cit., p. 274.

⁸⁰¹ Ibid.

⁸⁰² Ibid.

de ser generalizado. En efecto, en la búsqueda de congruencias con las pretensiones reformistas en las prácticas de la mecánica inspeccionadora, en los dos primeros años existieron escuelas que fueron llamadas "de modelo" prototípico. Aureliano Vélez, Inspector de Instrucción Pública del Sur, informaba que entre abril y mayo de 1905 que había encontrado dos escuelas en Abejorral, municipio limítrofe con Arma (hoy departamento de Caldas), que podían ser consideradas "de modelo". Varias fueron las condiciones cumplidas para emitir tal concepto: "El cuerpo docente es culto, de buena conducta y muy competente para enseñar. A estas cualidades se agregan otras que hacen que se tengan dichos Planteles en la estima que indico: los niños son sumisos, respetan a

"803

sus superiores, son inteligentes y consagrados al estudio . Aquí la imagen del docente venía jugando un papel básico, culto en tanto fuera formal para las costumbres sociales; de buena conducta porque su comportamiento estaba, o debería estar, al alcance de todos para el escarnio o la aprobación pública; las primeras dos condiciones se conjugaban, entonces, para obtener un sujeto competente para educar. Y las otras cualidades: los niños sumisos y respetuosos, e inteligentes como consecuencia de las dos primeras virtudes. El pequeño es inteligente porque sabe o intuye que hay una autoridad que tiene lo mejor para él y acepta lo que se le entrega; es más, se consagra dedicándose con suma eficacia y ardor a aprender todo lo que la escuela le ofrenda. La escuela opera, de esta forma, como un lugar para la consagración; aquí, los maestros son los sujetos activos, la instrucción es el medio, la escuela es la excusa y el resultado son los estudiantes instruidos que aceptan que aquello que reciben es sacro, y de allí su consagración.

A pesar de su calificación pluscuamperfecta, Vélez, el Inspector, se apartaba de la invitación del gobierno central para apuntar en la instrucción hacia las nociones que eventualmente habilitaban para el ejercicio de la ciudadanía y prepararan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio. En su concepto, lo que estas escuelas necesitaban era que los estudiantes fueran iniciados "siquiera en la Geografía, en el Dibujo

⁸⁰³ Informe correspondiente a abril y mayo de 1905 por parte de Aureliano Vélez, Inspector Provincial de Instrucción Pública del Sur. Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 5-6, (1905); p. 181.

y en la Urbanidad"⁸⁰⁴. Un trecho, más que simplemente geográfico, separaba una y otra propuesta: la del gobierno central funcionaba en el orden de la teoría y de las legislaciones universalizantes, y la del Inspector Provincial se ubicaba en el contexto particular con lo que de necesario podía percibirse aún desde la mirada directiva y gobernante del funcionario instructor. No obstante la realidad tomada como modelo por la Inspección — pero aún así en la que no cabía todavía la Ley Uribe—, el proceso de formación de las futuras maestras sí parecía funcionar en dirección a los lineamientos de la Ley 39. En el informe que envió Dolores Osorno, Directora de la Escuela Normal de Institutoras durante 1905, al Director General de Instrucción Pública de Antioquia, se constataba que la clase de contabilidad había sido establecida en la instrucción de las futuras institutoras según

805

solicitud del propio Ministro . Inicialmente, esta clase no apareció como obligatoria, pero se entiende su inclusión en el sentido de que respondía a los lineamientos de la Ley Uribe sobre la obligación de los Gobiernos departamentales para difundir de manera esencialmente práctica las nociones elementales, principalmente las que debían preparar para la agricultura, la industria fabril y el comercio. Aquí, la contabilidad se perfilaba como uno de esos saberes transversales que podían ser utilizados en estos tres frentes. La instrucción de las futuras institutoras se enmarcaba de esta forma en las pretensiones nacionales y ahora aceptadas regionalmente para diseminar aquellos conocimientos que las apoyaran. El sueño de una instrucción al servicio de la formación para el trabajo, tan pregonada para la educación primaria, desplegaba sus tentáculos hasta cubrir igualmente la educación secundaria .

Como era de esperarse, un cuarto de siglo después las Escuelas Normales seguían o pretendían seguirse adaptando a la Ley Uribe. Ya desde 1913 la Dirección General de Instrucción Pública, conocedora de que con el grupo de maestros existentes en la primera

⁸⁰⁴ Ibid.

⁸⁰⁵ Informe de la maestra Dolores Osorno, Directora de la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia. Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 8 (1905).

* El texto "Elementos de contabilidad mercantil", de César Baquero, corría de mano en mano de las maestras que deberían enfrentarse a la transformación de las escuelas "de modelo". Hasta bien pasada la primera mitad del siglo XX —setenta y ochenta— todavía se observaba en los cuadernos de los escolares antioqueños el clásico cuadro del Debe, Haber y Saldo, icono de la enseñanza de la Contabilidad en la región.

década del siglo XX era difícil pensar en un proceso reformista, se había puesto a la tarea de ir seleccionando el personal de maestros, pero sin que esta selección pudiera ser completa debido a lo numeroso de las Escuelas y a que las Normales no podían proporcionar el número suficiente de institutores⁸⁰⁶. Sin embargo, según la dirigencia instruccional antioqueña, las esperanzas para hacer realidad las intenciones de la reforma instruccional en Antioquia seguían estando puestas principalmente en las Escuelas Normales, en donde había cátedra de Pedagogía y de donde se esperaba que salieran "no muy tarde maestras hábiles para reforma tan importante"⁸⁰⁷.

En este mismo año de 1913, Antioquia adoptaba para sus Escuelas Normales el Decreto 827 por medio del cual se establecían las materias de estudio para la formación de los futuros institutores e institutoras. Para los varones se destinaban 30 horas semanales en el primer año, distribuidas respectivamente de a 3 horas semanales para la Religión e Historia Sagrada, Castellano y ejercicios ortográficos, Lectura, Aritmética, Geografía de Colombia,⁸⁰⁸ Historia Patria, Escritura, Dibujo, Música y canto y Ejercicios militares y calisténicos . Para los varones se destinaban 3 horas semanales en el segundo año distribuidas respectivamente de a 3 horas semanales para la Religión e Historia Sagrada, Castellano y ejercicios ortográficos, Aritmética, Geografía Universal, Pedagogía Teórica, Pedagogía Práctica, Escritura, Geometría aplicada al dibujo, Música y canto y Ejercicios militares y calisténicos⁸⁰⁹. Para el tercer y cuarto años se incluía, además, el Francés. Para el quinto año, los varones normalistas recibían elementos de⁸¹⁰ Química General y Agricultura, pero ya los ejercicios sólo eran militares y no calisténicos . Lo que es importante anotar aquí es que diez años después de que la Ley Uribe había invitado a trabajar afanosamente para que la escuela formara personas para desempeñarse en el campo laboral agrícola, comercial e

⁸⁰⁶ BETANCOURT V, Pedro Pablo. Informe que el Director General de Instrucción Pública, presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea departamental en sus sesiones ordinarias de 1914, Op. cit., p. IX.

⁸⁰⁷ BERNAL, Op. cit., p. 10.

⁸⁰⁸ CUERVO MÁRQUEZ, C. Ministro de Instrucción Pública. Decreto N°. 827 de 1913. Reforma del Plan de estudios para las Escuelas normales. Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51 (enero de 1914); p. 266.

⁸⁰⁹ Ibid., p. 267.

⁸¹⁰ Ibid., p. 268.

industrial, este Plan de estudios sólo mostraba tímidamente la inclusión de 3 horas semanales sobre 36 para la materia de Agricultura y 3 horas para Química general.

Por su parte, las mujeres recibían desde el primer año la materia de Remiendo y costura, y

• • 8 1 1

sólo ejercicios calisténicos y no militares . El tercer año reciben, Costura, bordados, tejido, corte y confección de ropa para niños y también Calisténica y Gimnasia de salón. Ya en el cuarto año recibían Contabilidad, Modistería, Confección de flores artificiales, y Economía doméstica. En el quinto año recibían Arte culinario . Así pues, mientras para las mujeres la oferta laboralizante era más amplia, con los varones lo comercial y lo industrial no se percibían claramente definidos en este nuevo plan de estudios. Lo que se puede resaltar aquí es que, aunque la oferta laboral luce mayor para las mujeres, ésta se hace en actividades que tienen como centro su desempeño futuro en el hogar, y no tanto con proyección hacia el entorno externo. Nótese, por ejemplo, cómo en la siguiente imagen de un texto trabajado en Antioquia hacia la década del 20, las mujeres aparecen con actitud de lectura y estudio mirando desde la barrera el movimiento de la ciudad, mientras los hombres se perciben en el movimiento de las industrias, el transporte y la vida agitada.

L A E D U C A C I Ó N
f e m e n i n a



Imagen 14. La educación femenina.

⁸¹¹ Ibid.

⁸¹² Ibid., p. 269.

En este contexto, y basada en el lema de que la *Escuela vale lo que vale el Maestro*, en 1915 la dirigencia instruccional antioqueña construía una especie de decálogo del nuevo maestro a instancias de lo que para entonces venía sucediendo en Francia: un maestro que fuera capaz y digno de instruir al pueblo, el mismo que debería ser formado en las Escuelas Normales para ayudar a la Reforma. Este nuevo modelo de maestros se debía caracterizar por saber más de lo que enseñaba, enseñándolo con inteligencia y gusto; debía vivir en una esfera modesta, pero tener el alma elevada y la dignidad de sentimiento y maneras que eran precisas para obtener la confianza y el respeto de las familias; que no debía ser degradado por nadie; "que no debe ignorar sus derechos, pero pensar mucho más en sus deberes; estar decidido a vivir y morir en el seno de la escuela y al servicio de la Instrucción Primaria que

813

es para el servicio de Dios y de los hombres" . Y allí estaban las Escuelas Normales oficiales trabajando de la mano de la iglesia católica para alcanzar estos nobles ideales de formación de quienes dirigirían la instrucción en Antioquia, aun a costa de morir, lo cual no era tan difícil de prever, en tanto muchos de ellos ni siquiera recibían a tiempo el exiguo salario. Y la tarea, aunque incipiente, era reconocida. "A tan benéficos resultados están conduciendo —a no dudarlo— la educación normal que reciben gran número de estudiantes que se preparan al magisterio y los Liceos Pedagógicos" . Lo que significaba que había buena confianza depositada en las Normales como Instituciones en las que podían ser formados efectivamente institutores que respondieran a las exigencias esperadas en el marco de la reforma. Es decir, que hablamos de unas Escuelas Normales que entraban así a formar parte de la dinámica reformadora porque a la luz de los postulados oficialistas, en ellas, en sus realizaciones, deberían estar en gran medida las transformaciones instruccionalistas.

Pero, a pesar de estas positivas apreciaciones, las críticas sobre la forma en que eran formados los maestros no se hacían esperar. Era una formación que, según se decía, mostraba la duda del Estado sobre la honradez del maestro, y en ese sentido el Estado

⁸¹³ BERNAL, Op. cit., p. 10.

* El Modelo de preparación de maestros que predominó entre 1903 y 1935 en el país fue el cristiano (Cf. Quiceno, Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, Op. cit., p. 111).

⁸¹⁴ RESTREPO, Emilio. Op. cit., p. 19.

"legisla a diestra y siniestra, luchando porque no falte detalle alguno" , sin controlar estatalmente en su labor. Cuando el Estado

[...] cree completo el inventario de preceptos en que impone horas de entrada y salida, edad, local, asignaturas, horas semanales que se deben dedicar a cada una, días en que se distribuyen, métodos —y malísimos métodos de enseñanza— extensión de materias, textos, y por cierto muchas veces de los peores que existen, programas —formados por cualquier empleadillo que ningún conocimiento tiene de las materias de estudio—, manera de calificar los alumnos, registros escolares, descansos, graduación de la voz, fiestas, himnos patrióticos, uniformes, etc.; llama al maestro y le exige juramento solemne de cumplir aquello, sin salirse un punto de esa pauta en que ha concentrado su caudal pedagógico, es decir, juramento de renunciar a toda iniciativa, a su calidad de ser pensante y libre, a su categoría de hombre, para entrar en la de mero instrumento, instrumento muchas veces de la soberana ineptitud. Soberana, por venir del soberano, por su grandeza misma⁸¹⁶.

No obstante este llamado a no que no se ejerciera ese tipo de control asfixiante en todos los detalles de la escuela, la estructura organizativa oficial seguía avanzando. Y los intentos por establecer un riguroso control en el sistema escolar, llegaban al interior de las escuelas tocando los tiempos dedicados a las actividades internas y a los horarios; una situación que se escudaba en la pretensión de "establecer doctrina en varios puntos en los cuales se ha

817

notado alguna anarquía" . En efecto, se determinaba que "[...] las horas de trabajo diario en cada Escuela serán seis (6) sin incluir en ellas los recreos; luego las horas de salida y de entrada deberán ser de 7 a 10 a.m. y de 12 a 3.30 p.m., con derecho a media hora de descanso en el medio día, y en la mañana a un cuarto de hora"⁸¹⁸.

⁸¹⁵ BETANCOURT, Pedro Pablo. Régimen autoritario, Op. cit., p. 48.

⁸¹⁶ Ibid.

⁸¹⁷ CADAVID RESTREPO, Tomás. Maestro Director de las Escuelas. Circular N°. 1 de Octubre de 1914 dirigida a los Maestros de las Escuelas. Instrucción Pública Antioqueña, Op. cit., p. 385.

⁸¹⁸ Ibid.

La preocupación por la eficiencia en el manejo del tiempo seguía siendo parte fundamental de las mecánicas instruccionalistas en la región. Posteriormente, y ante la incoherencia evidente manifestada en la anterior distribución, se proponía corregir los horarios, así: "6.30 horas de trabajo distribuidas: de 7 a 10 y de 12 a 3.30 (o de 11.30 a 3). El cuadro de distribución del tiempo debe reformarse de acuerdo con lo anterior, señalando 15 minutos de descanso en la sesión de la mañana y 30 en la sesión de la tarde"⁸¹⁹.

820

He aquí, pues, que se hace referencia a una especie de operario de la Instrucción . Lo que las Normales iniciaban, el Estado lo continuaba con las reglamentaciones y las visitas inspeccionadoras. En otras palabras, en el contexto de la reforma, las Escuelas Normales debían cumplir un papel fundamental pero tan solo inicial, en tanto formadoras de los institutores que entrarían a reforzar la planta docente ya existente, con el fin de impulsar procesos reformistas, pero sin dejar de estar ubicados problemáticamente en situaciones críticas de presupuesto, de falta de útiles escolares y de locales inadecuados, entre otros aspectos. Problemas, éstos últimos, que ocurrían en muchos y departamentos y que ya eran, incluso, conocidos en el Ministerio de Instrucción Pública: "Las escuelas suplían la falta de tiza con tierra blanca o cal; pero la falta de pizarras y gises, y la de papel y plumas, no les era posible suplirlas con nada. También se quejaban de la carencia de textos de lectura, y que si bien el conocimiento de las primeras letras podía el Maestro enseñarlo de cualquier manera, la lectura mecánica y la ideológica requerían un texto uniforme y suficiente para el número de alumnos"⁸²¹. Situación paradójica en un país que pretendía convertir el sistema instruccionalista en uno de los pilares del progreso.

⁸¹⁹ GARCÍA DUQUE, Ramón. Reformas al Reglamento de las Escuelas Primarias. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 58 (abril de 1915); p. 494.

⁸²⁰ Lo interesante de esta situación es que ocurre solo cuatro años después de que en la Catedral Basílica Metropolitana de Medellín fuera instalado un reloj, artefacto que empezaría a sonar cada quince minutos cronometrando la vida de la ciudad. "De acuerdo con la versión oficial, hace exactamente 100 años se construyó el reloj en la Seth Thomas Clock Company de Estados Unidos, y reposa en la torre de la Catedral desde el 20 de julio de 1910, cuando fue obsequiado por don Recaredo de Villa, un prestante dirigente de la Bella Villa. No obstante, otras versiones sugieren que las piezas se trajeron desde Estados Unidos y se empezaron a ensamblar justo el 8 de abril de 1909" ("A un siglo llega hoy cumplido". Periódico EL COLOMBIANO, Abril 8 de 2009. p. 3D). Desde la iglesia central de la ciudad capital el sonido del reloj seguiría mostrando que el tiempo, su uso, ya hacía parte de las indicaciones que la iglesia insinuaba a sus feligreses y que la escuela, por su parte, también le controlaba a institutores y alumnos.

⁸²¹ TORRES CRUZ, Doris. Op. cit., p. 223.

De otro lado, pero en la misma dirección, el Estado, acucioso, se encargaba de homogeneizar, teórica y legalmente, hasta el más mínimo detalle de la práctica escolar tendiente tanto al control disciplinario y regenerador, preparando maestros "para enderezar

⁸²²

conductas" pero también para la instrucción laboral. En 1920, a modo de ejemplo, el papel desempeñado por la Escuela Normal de Señoritas no recibía ninguna crítica fuerte de parte del establecimiento porque su Directora había "logrado colocar a este Establecimiento a la altura del mejor de los de su clase en la República"⁸²³. No en vano, la Normal de Antioquia era considerada de relieve en el país al lado de la Normal Central de Bogotá⁸²⁴.



Imagen 15. Escuela de señoritas, finales del siglo XIX.

Y la clave de la buena calificación recibida por la Escuela Normal de Señoritas de parte del Gobierno regional estaba fincada específicamente en "La excelente formación moral que allí se inculca a las alumnas, por el orden y disciplina perfectos que reinan en el Establecimiento, por la magnífica preparación pedagógica que allí reciben las futuras maestras"⁸²⁵. Moral católica, organización escolar en la disciplina del temor, que tanto se

⁸²² QUICENO; SÁENZ y VAHOS, Op. cit., p. 127.

⁸²³ HOYOS, Op. cit., p. 20.

⁸²⁴ Cf. QUICENO; SÁENZ y VAHOS, Op. cit., p. 126.

⁸²⁵ HOYOS, J. Antonio. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1921, Op. cit., p. 20.

criticaba, y preparación pedagógica con miras a satisfacer las necesidades de una educación práctica, allí estaban las razones de la satisfacción gubernamental. "Las maestras graduadas en la Normal en los últimos diez años son, en lo general, excelentes y reciben allí una preparación para el magisterio que es hoy por hoy y dados los medios de que puede disponerse, lo mejor a que puede aspirarse entre nosotros" ⁸²⁶. Entre tanto, en este mismo año de 1920, la Escuela Normal de Varones empezaba con 60 estudiantes, pero enfrentaba problemas de cierre por la renuncia de sus directores. Finalmente, el ilustrado joven D. Carlos Ceballos volvería a tomar las riendas de la escuela ⁸²⁷.

Riendas que requerían para su manejo algo más que ilustración y buenas intenciones, a juzgar por lo que se encuentra en los informes que presentaba el joven Director a la oficina de Instrucción Pública. Puede decirse que, casi como anecdóticamente, los mismos estudiantes que estaban siendo formados para maestros en la Normal de Varones no tenían en su propia escuela Anexa las mínimas condiciones como para pensarse que pudieran salir a impulsar en las demás Escuelas del departamento procesos reformistas. Escuchemos con atención, al ilustrado joven Ceballos:

Funciona la Escuela en el mismo local de la Normal. Los salones son del todo inadecuados para la enseñanza, y debido a esto el Consejo Directivo limitó el número de alumnos en la Anexa a 150 para el año entrante. Buena medida pero que apenas remedia en parte el mal. Respecto a excusados, sólo cuenta el Establecimiento con 2 para 150 alumnos, ya que los demás los utiliza la Normal ⁸²⁸.

Y esa era la Escuela donde debían aprender a ser maestros los varones de Antioquia. Desde las tentativas de la práctica de los futuros Institutores, parecía intuirse lo que podría estar pasando con las intenciones reformistas en el resto del Departamento.

⁸²⁶ Ibid., p. 21.

⁸²⁷ Ibid., p. 24.

⁸²⁸ CEBALLOS V., Op. cit., p. 28.

Este estado de cosas perjudica de manera notable a ambas Escuelas pues los alumnos - maestros que saldrán mañana a ejercer el Magisterio han visto prácticamente que el local que debiera ser modelo es de los peores con que cuenta el Departamento. No importa que en las clases de Pedagogía se trabaje por infundir conocimientos acerca de las condiciones que deben reunir los locales de Escuela; tales conocimientos quedarán en el campo de la teoría mientras los alumnos vean que en la Anexa pasa todo lo contrario⁸²⁹.

Desafortunadamente, en 1921 se reconocía que todavía se estaba muy lejos de la perfección en materia de métodos y procedimientos pedagógicos, pero que, igualmente, no era menos cierto que se había "hecho un muy considerable avance en los últimos diez años, gracias especialmente a la buena preparación que se da en las Normales" ⁸³⁰. Entre tanto, el mejoramiento de las habilidades del cuerpo docente, se buscaba impactar con "las lecturas de buenas obras pedagógicas, con las indicaciones y consejos de los Inspectores" ⁸³¹, con lo cual parecía que se iba "poco a poco desterrando de las Escuelas la rutina y el empirismo"⁸³². Ahora bien, la realidad seguía siendo tozudamente contraria.

Las Escuelas Alternadas dirigidas todas por señoras y señoritas de acrisolada virtud, pero que con pocas excepciones carecen de preparación científica, han dado benéficos resultados que los pueblos han sabido apreciar como resalta de la creciente demanda de nuevas creaciones. Sin embargo, si se considera el objeto con que las establece la Ley, lo que la sociedad tiene derecho a esperar de ellas y las enormes sumas que su sostenimiento demanda al Gobierno y a los particulares, computando entre los gastos que éstos hacen (y) lo que los niños dejan de producir por el trabajo mientras están recibiendo educación, tales resultados dejan mucho que desear⁸³³.

⁸²⁹ Ibid., p. 29.

⁸³⁰ HOYOS, J. Antonio. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1921, Op. cit., p. 7.

⁸³¹ Ibid.

⁸³² Ibid.

⁸³³ BETANCOURT V, Pedro. Informe que del Director General de Instrucción Pública, presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea departamental en sus sesiones ordinarias de 1914, Op. cit.

8.6 Que lo más importante no son tanto los contenidos sino el método.

En el contexto reformista de principios de siglo, y con la premura de hacer de la escuela un centro de instrucción activo y rápido, se presentó una importante discusión sobre el método que se debía utilizar. Fue así como oficialmente desde 1906 se les invitaba a los maestros de Antioquia a que en el proceso de la educación utilizaran la teoría pero siempre con intenciones de ejecutar prácticamente lo estudiado, "esto es, a la ejecución de la teoría,

834

aplicada" . De acuerdo con esto, la teoría sola no tiene más sentido que la rutina, por lo que para que la educación sea "sólida y completa" debe incluir momentos prácticos. En tal dirección, la presencia de cualquier tipo de contenidos en la escuela, tendría sentido en tanto funcionara con sentidos prácticos. La escuela corificadora , aquella de la repetición conceptual y los saberes enciclopédicos sufría con el remezón que le producía este llamado cordial a los docentes. Se trataba, entonces, de pensar para la escuela qué temáticas estarían en la condición de servir para hacerla práctica y no quedarse en la teoría sin aplicación. Situación problemática porque se venía de trabajar, y se estaba trabajando con un énfasis bien marcada en una formación moralista y de condicionamiento de los comportamientos y poco en saberes para ser aplicados más allá de lo estrictamente actitudinal y de institucionalización de creencias en niños y jóvenes.

Pasar de la instrucción para temer a Dios, a otra oferta de instrucción en donde no sólo se temiera sino que también se aprendiera a trabajar rápidamente, era parte de lo que estaba originando crisis en el sistema instruccionalista y reacciones enconadas en la Iglesia católica y en los sectores instruccionalistas y de opinión que le eran afines. De allí, que la religión se encontrara en una encrucijada en el contexto de un sistema novedoso instaurado legalmente y en el que había que buscársele justificación para que encajara como aprendizaje con sentido práctico. Practicidad que iba a ser vista defensivamente como la imperiosa necesidad que se les asigna a los seres humanos de trabajar pero, a la vez, de seguir

⁸³⁴ HENAO, Enero. Segunda circular a los maestros, Op. cit., p. 479.

* La corificación era una práctica escolar en la que los grupos de estudiantes eran llevados a repetir todos al mismo tiempo una tarea, una frase, un estribillo o algo similar que se esperaba que todos aprendieran. Se repiten determinadas veces y muchas veces también se cantaba lo aprendido.

forjando sus vidas en dirección a metas e ideales más allá de los intereses de la existencia en la tierra.

En estas condiciones descritas eran llamados oficialmente los maestros a estar alerta para no caer en la trampa de los libros que decían llamarse prácticos cuando "en realidad de verdad es teoría aplicada lo que contienen" ⁸³⁵. Lo que se venía a considerar como de carácter práctico sin mayor discusión, eran aquellas operaciones aritméticas hechas por los mismos estudiantes con problemas de su propia vida, por ejemplo. Lo práctico, en tales circunstancias, era lo que tenía algún sentido en la vida diaria de los estudiantes, y no lo que sirviendo para hacer algunas actividades escolares, poco llegaba a impactar las situaciones en las que los estudiantes se veían abocados en su cotidianidad. Aquí, lo práctico interesaba en la medida en que se pudiera aplicar en la vida cotidiana y no que fuera una aplicación más en torno a situaciones alejadas de lo necesario y cercano. Valga decir que la presentación de un experimento científico en el texto, no se consideraba práctica hasta tanto esto no fuera realizado en dirección a lo que el estudiante vivía y que el mismo pudiera realizarlo. De lo contrario, consideraba la dirigencia instructorista antioqueña, se estaba ⁸³⁶ ante la presencia de abstracciones que le quitaban a la operación el sabor de lo positivo. Educación práctica y útil era parte de las consignas adaptables a las intenciones reformistas. La ciencia por la ciencia no era lo importante, según se les invitaba a los maestros porque ésta era vista como teoría rutinaria.

En este orden de ideas, y en la dirección de lo propuesto en la Ley Uribe sobre la necesidad de dirigir la instrucción hacia nociones útiles y relacionadas con el trabajo, la agricultura resurgía con fuerza. Era así como la Revista de Instrucción Pública Antioqueña promocionaba, entre otros, artículos como "El *abc* del cultivo del algodón (1)" ⁸³⁷. Este

⁸³⁵ HENAO, Enero."Segunda circular a los maestros". "Instrucción Pública Antioqueña", Imprenta Departamental de Antioquia. Agosto 1906, N°. 14, pp. 480.

⁸³⁶ Ibid.

⁸³⁷ Texto que había recogido el Ministerio de Instrucción Pública Nacional del original denominado "Imperial Department of Agriculture for the West Indies". A manera de información, señala Torres Cruz, que a principios del siglo XX en Colombia "el apoyo del Ministerio no fue el mejor en cuanto a las solicitudes de libros y útiles escolares que se hacían desde las Intendencias (en los Llanos Orientales). En respuesta

artículo originalmente estaba dirigido a los plantadores de la América tropical inglesa para propiciar el avance agropecuario de zonas subalternas. Sin embargo, rezaba la introducción "como el cultivo del algodón está a la orden del día en todo el globo, parece oportuno hacer un extracto de dicho manual para los plantadores colombianos"⁸³⁸. Colombia y Antioquia no pretendían ignorar los saberes agrícolas aplicados por las potencias en el llamado desarrollo de sus colonias. El cultivo del algodón prometía ser importante para que los institutores aprendieran cómo se hacía y lo enseñaran a su vez a sus estudiantes, y el futuro de progreso no se hiciera esperar. Las reglas de la mecánica para sembrar algodón eran puestas con especial recomendación en conocimiento del gremio instructorista. Y los gobernantes como las nuevas industrias así lo ratificaban.

Fue el propio General Reyes (Presidente del país entre 1904-1909) el que puso en funcionamiento la planta de Coltejer mediante un mando a distancia por telégrafo desde Bogotá y en 1908, en visita a la planta de Bello, afirmaba ilusionado que "si el cultivo del algodón, que se produce espontáneamente en Antioquia, se ensancha como lo espero, el barrio de Bello llegará a ser pronto una gran ciudad fabril, que podrá llamarse la Manchester de Antioquia"⁸³⁹.

La industria antioqueña, mirada a la luz de la revolución industrial inglesa, se veía promisoría. El éxito parecía asegurado: el saber de frontera ofrecido por una potencia, las máquinas rugiendo, el progreso agrícola sonaba cercano y la civilización podía acelerarse recogiendo lo foráneo. Y para que esto no se quedara inútilmente en la teoría, a pie de página del mismo texto se informaba que "en la Secretaría de Instrucción Pública hay algunas semillas que se reparten gratis á quien las solicite"⁸⁴⁰. Las informaciones que podían ayudar a hacer realidad los presupuestos de la Ley 39 estaban en funcionamiento, las semillas debían ser sembradas, ya se había dicho que era importante y cómo se debía

enviaban una caja con una porción de tubos de vacuna, dos arrobas de semilla de algodón, con un folleto titulado el ABC para el cultivo del algodón" (TORRES CRUZ, D. Op.cit., p. 224).

⁸³⁸ El *abc* del cultivo del algodón (1). Ministerio de Instrucción Pública. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 5-6 (1905); p. 187.

⁸³⁹ "Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas", Op. cit., p.134.

⁸⁴⁰ El *abc* del cultivo del algodón (1), Op. cit.

hacer. El inmenso campo antioqueño esperaba las manos prácticas de las nuevas generaciones de agricultores antioqueños y las fábricas seguían creciendo, por lo que las instrucciones escolares funcionando y el trabajo en tal dirección serían una palmaria demostración de la capacidad del sistema instruccional para transformar la economía nacional. En teoría, todo estaba dado. La eficacia del sistema instruccional entraba en juego. No era pues casual que para la celebración del primer centenario de la independencia de Colombia entre el 15 y el 31 de julio de 1910, el eje central de la programación fuera una exposición industrial al lado de una de las Bellas Artes y las infaltables misas, desfiles

841

marciales, inauguraciones de bustos y monumentos históricos . Este tipo de eventos servían, entre otras cosas, para anunciar que el país estaba acumulando energías "para dar un paso decisivo en la vía del desarrollo material e intelectual, y para dejar de ser tributario, en ramos importantes de la actividad industrial de los países extranjeros"⁸⁴².

Como puede verse, la urgencia para el cambio en las prácticas educativas, que había tenido como una de las reacciones coyunturales la promulgación de la Ley 39 de 1903, estaba bien manifiesta en 1910 en Antioquia. Es más, el empuje gubernamental para dinamizar cambios en el orden nacional no se estaba haciendo sentir sólo en el campo instruccional, sino también en el terreno de la política, porque desde 1903 "[...] algunos dirigentes antioqueños, en cabeza de Carlos E. Restrepo (quien llegó a la Presidencia de la República en 1910), venían proponiendo la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente que reformara la carta de 1886, básicamente en aspectos relacionados con dar más representatividad a los departamentos y municipios, y mayor participación de los partidos políticos"⁸⁴³.

Las condiciones de la Instrucción eran colocadas junto con los caracteres raciales, el *inflamamiento* individual, el *atrabilismo* de los partidos y la miseria voluntaria, como una serie de elementos que debían modificarse porque coadyuvaban a la ruina⁸⁴⁴. Es en este

⁸⁴¹ Cf. DUARTE, Op. cit., p. 17.

⁸⁴² Enrique Olaya Herrera citado por DUARTE Op. cit., p. 19.

⁸⁴³ Ibid., p. 16.

⁸⁴⁴ LÓPEZ, Op. cit., p. 10.

contexto y con base en las argumentaciones que hemos esbozado, que son retomados algunos de los lineamientos de la reforma Uribe. En tal perspectiva se creía, por ejemplo, que era "[...] necesario hacer converger la educación hacia los estudios de materias prácticas para acabar con el verserismo, la abogadocracia y la celofobia. Nada de estudios abstractos como la Retórica y la Filosofía. En cuanto a lo demás, nada de textos aprendidos de memoria. El juicio, la experiencia, la iniciativa, el carácter son los que suministran

845

condiciones de buen éxito en la vida; y eso no lo dan los libros" . Los problemas de la educación, a la que se denominaba abiertamente como defectuosa, hacían plantear la necesidad de un cambio completo, "sobre todo en la orientación"⁸⁴⁶. El enemigo por vencer estaba identificado, era la educación a la que se calificaba sin ambages de torcida y engendradora de tantas plagas sociales porque sus métodos "son traidores a la Patria, enemigos de su integridad y bienaventuranza, llenos de tendencias disolventes y corrosivas, que los convierten en aliados de nuestros reales enemigos"⁸⁴⁷.

No obstante este diagnóstico, con fuerza de evidencia, se creía que nada se había convenido que satisficiera para poner diques al alud que arruinaba la patria. Desde Antioquia, se hacía pues un llamado que, más allá de los postulados legales recientemente puestos a circular en el país con la Ley Uribe, estremecía los cimientos del aparato educativo. "La mala

848

educación debe ser motivo de alarma y blanco del combate de la sociedad" , se decía. En esos momentos de crisis social: degeneración, pobreza, subdesarrollo y pereza para el trabajo, la educación era presentada como parte de las causas esenciales, más que de las consecuencias de las condiciones sociales imperantes en el país desde el siglo XIX. En efecto, con las materias prácticas se habría de buscar una educación para el bien y para la patria, y para responder a las legítimas aspiraciones sociales, aspiraciones interpretadas como la necesidad de saber hacer algo más que trabajar como funcionario público o de

⁸⁴⁵ Ibid., p. 11.

⁸⁴⁶ Ibid., p. 12.

⁸⁴⁷ Ibid.

⁸⁴⁸ Ibid.

pensar en forma individualista y no en el progreso de la patria, sino también en el mejoramiento personal¹⁸⁴⁹.

De todas formas, aunque sectores como el que venimos señalando coincidían con las propuestas de la Ley Uribe sobre la inserción de materias prácticas en el ambiente escolar, su mayor énfasis lo ponían en el hecho de que "el origen, causa y razón, de los males que afligen y amenazan al país radica en la educación moral"⁸⁵⁰. Una educación moral errada que se percibía como fomentadora de sujetos individualistas y poco propensos al desempeño en colectivo, a pesar de venir siendo paradójicamente orientada en términos clericales. La importancia de la educación moral, y no estrictamente intelectual y práctica, a pesar de la aceptación de esta nueva línea, puede entenderse a partir de los postulados sobre la necesidad de fortalecer las similitudes morales que los habrían de conglomerar en torno a la patria como eje fundamental. "Para inducir gente ruda a la aceptación de una educación muscular e intelectual, y para que esta educación mantenga unidos a quienes la reciben, es necesario que el lazo moral sea tangible, encadene las pasiones por una percepción completa⁸⁵¹ del amor a la Patria y por la tensión fuerte y constante del enemigo común externo"⁸⁵². La patria cobra así importancia como elemento aglutinador de una nueva moral social.

Ahora bien, no es que pueda decirse en forma absoluta que unas materias sean prácticas y otras no. Todas son prácticas si sirven para algo, llevan a algo y no se quedan en los planteamientos teóricos. "Enseñanza práctica es la conducente, y teórica, la que a nada conduce"⁸⁵². De modo que la enseñanza práctica habría de conducir, en esta lógica, a la formación de sujetos instruidos rápidamente para el desempeño laboral, en tanto que las enseñanzas teóricas no conducirían en esa línea laboral, sino en otras diferentes, teorizantes, por así decirlo, no conducentes para los intereses educativos que se venían ventilando en el país.

⁸⁴⁹ *Ibid.*, p. 31.

⁸⁵⁰ *Ibid.*, p. 12.

⁸⁵¹ *Ibid.*, p. 50.

⁸⁵² *Ibid.*, p. 26.

Parte de las discusiones a las que era sometida la Ley Uribe se ubican de la siguiente manera:

¿Conducente o inconducente a qué? Preguntará el lector, y eso mismo preguntamos nosotros a quienes, al hacer organizaciones educativas, hablan de suprimir la enseñanza teórica y de dar preferencia a la práctica. Porque, para nosotros práctico es lo mismo que conducente, y definiríamos diciendo que enseñanza práctica es la que tiende a realizar el fin preconcebido y teórica, la que no persigue ningún fin o tiende a uno inadecuado⁸⁵³.

Y he aquí que aparecía un salvavidas para las angustias clericales porque se decía que la enseñanza religiosa, si bien no era práctica en el sentido del trabajo, si lo era en tanto conducía a los sujetos por el camino del bien. "Por eso estimamos ilusoria la llamada enseñanza práctica en cuanto se reduce a ciertas materias con desprecio de otras, y no al modo de enseñarlas y a una tendencia general de los estudios que los convierta en afluentes

854

de un solo caudal" . No podía hablarse, entonces, de enseñanza práctica porque toda había de serlo en tanto condujera a una acción ya de trabajo o de formación personal y social. En consecuencia, no es que hubiera materias teóricas, sino que "[...] los maestros no saben para qué sirve lo que enseñan, los estudiantes tampoco se enteran, y es natural que todos concluyan que tal o cual materia es teórica, inconducente" . Es en el método en donde deben hacerse los cambios, y no con prelación en los contenidos. De tal forma que en general se argumentaba por la misma Secretaría de Instrucción Pública que podía prescindirse de los textos de enseñanza en las escuelas, pero de lo que sí debía dotárseles era de útiles de escritura y dibujo, colecciones, mapas y aparatos de gimnasia, es decir, de todo lo que los particulares no podían adquirir⁸⁵⁶. Y es bien sabido que los adultos poco o nada de libros y útiles escolares compraban para que sus hijos llevaran a las escuelas, y lo

⁸⁵³ Ibid.

⁸⁵⁴ Ibid.

⁸⁵⁵ Ibid., pp. 27.

⁸⁵⁶ LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública, correspondiente al año de 1910, presentado al Gobernador del Departamento, Op. cit., p. 7.

poco que se podía usar allí era lo que finalmente la oficialidad entregaba como parte de la dotación escolar . Ni siquiera era un asunto entonces de cambiar las materias que se venían trabajando o de cambiar los textos trabajados porque según se decía "la enseñanza no puede ser práctica por las materias que se elijan, sino porque se realice tal enseñanza de modo que

857

en cada materia se llegue al fin buscado" . Se trataba, eventualmente, de poner dique a una única corriente industrializante que convertiría todo el sistema instruccional en una serie de escuelas de artes y oficios, un sistema en el que sobraría a mediano plazo incluso la misma Universidad. Situación que intuían educadores de la provincia, como María Rojas Tejada, quien precisamente daba a entender que en las escuelas elementales debería empezar a enseñarse lo que se enseñaba en las universidades⁸⁵⁸.

En tales condiciones, para estos sectores de opinión, con las mismas materias que se venía trabajando podía ser posible la transformación instruccional, sólo que se imponía la necesidad de hacer que las teorías condujeran a algo, y por eso el método era el punto clave

* A este respecto, autores como Martínez comentan como desde la segunda mitad del siglo XIX en Colombia, el acceso a los libros, fuera de los entregados por la oficialidad, no dejaba de ser complicado para el común de las personas, cuya mayoría de familias eran precisamente las que debían estudiar en la escuela pública. "A pesar de todos los intentos por ampliar la red y el acceso a las bibliotecas, éstas siguen siendo una fuente muy limitada de acceso a los libros europeos. Aparte de los grupos dirigentes y de ciertos sectores de las clases medias urbanas —artesanos, funcionarios, militares—, el analfabetismo sigue dominando, y la compra de libros por cuenta propia sigue siendo el principal medio de acceso a las producciones intelectuales europeas" (MARTÍNEZ, 2001, Op. cit., p. 111). Tal vez la primera biblioteca pública antioqueña sea la Biblioteca de Zea, inaugurada en 1874 en Medellín por Manuel Uribe Ángel; igualmente, se encuentra información acerca de la existencia de por lo menos seis establecimientos de venta de libros, según los anuncios publicitarios insertados en el *Boletín Industrial (Boletín Industrial, Medellín, noviembre 5, 1874, p. 114)* y reseñada por el mismo Martínez.

⁸⁵⁷ LÓPEZ, Op. cit., p. 27.

⁸⁵⁸ ROJAS TEJADA, María. Sobre el plan de estudios de las escuelas Primarias en Colombia. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 43 (septiembre de 1912); p. 1002. Rojas Tejada, institutora antioqueña del municipio de Yarumal, proponía a instancias de lo discutido en el Liceo Pedagógico de esa población del norte de Antioquia que, dados los muchos errores y el espíritu antipedagógico de esa población del norte de Antioquia que, dados los muchos errores y el espíritu antipedagógico que contenía el Plan de Estudios de primaria, se debería nombrar tantas comisiones cuantas son las materias enseñadas para informar y estudiar sobre el actual pensum escolar. "La escuela primaria es la llamada a abrir al alumno todas las puertas del saber humano, a ella corresponde iniciar al niño en la triple cultura del espíritu, del corazón y de las manos. El Plan que estudiamos parece haber sido arreglado con el único objetivo de encaminar a los niños en el campo de las investigaciones científicas, pues no figura en el ninguna materia que sirva de introducción al estudio de los oficios e industrias a que seguramente se consagraran muchos de ellos cuando salgan de la escuela" (ROJAS TEJADA, María. Sobre el plan de estudios de las escuelas Primarias en Colombia. En: "Instrucción Pública Antioqueña", No. 43 (Septiembre de 1912), p. 1001.

para transformar. Una mirada cuidadosa a este tópico es interesante, si se tiene en cuenta que las cinco materias enseñadas, que eran consideradas como "las materias básicas de la enseñanza primaria, a saber: Religión, Cálculo, Lenguaje, Historia y Geografía" no ofrecían propiamente la posibilidad de una preparación para el mundo del trabajo. Es más, muchas de estas materias terminaban emparentadas con la religión, por el arte de los centros de interés Decrolyanos . No obstante, informes presentados a la Junta Técnica de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia afirmaban que "otras materias eran innecesarias e

inútiles"⁸⁶⁰. De esa forma, la persistencia de la enseñanza religiosa, el lenguaje como transmisor de valores y la historia heroica y patriótica tenían asegurado un puesto en los procesos de formación de los estudiantes desde temprana edad. La preocupación sobre la reforma seguía pues, un cuarto de siglo más tarde, focalizada más en los métodos que en los contenidos y, por ello, se trataba de abocar "sin demora la reforma de los programas de enseñanza, sin tocar el Pensum, en forma tal, que deje en la mayor libertad a los maestros"⁸⁶¹. No interesaba, entonces, modificar las materias trabajadas sino las formas en las que ellas se enseñaban, ofreciendo de paso ciertas libertades a los maestros para sus labores de aula. En el programa de enseñanza, en las formas didácticas, en las metodologías se hacía el hincapié para la reforma, tratando de respetar, supuestamente, los saberes más no las formas de trabajar con ellos.

En este sentido, los aportes metodológicos que venía entregando la Escuela Activa en Colombia a instancias del Ministerio de Instrucción Pública, se percibían como contribuciones importantes para seguir trabajando una vez más sobre las formas de la enseñanza, sin fijar la discusión, por el momento, sobre las temáticas o los contenidos desarrollados en las instituciones escolares.

⁸⁵⁹ RAMIREZ, Joaquín. Informe sobre pensum de escuelas primarias. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 69, Serie V (1928); p. 335.

* Los mismos que ya venían permeando las prácticas de clases escolares aun antes de haber sido oficializados en el país en la década del 30, después de la visita de Ovidio Decroly al país en 1925.

⁸⁶⁰ Ibid.

⁸⁶¹ Ibid.

9. PRESENCIAS ESCOLANOVISTAS EN EL MARCO DEL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA LEY URIBE EN ANTIOQUIA.

El siguiente capítulo se desarrolla en torno a la pregunta por las formas en las que se realizó el encuentro entre los postulados de la reforma de 1903, las condiciones del contexto antioqueño y las particularidades escolanovistas que empezaban a ganar fuerza en la última parte de la segunda década del siglo XX en esta región del país. La intención en este capítulo es la de movernos en las situaciones que evidencian este diálogo, para lo cual, en la primera parte, vamos a Las Escuelas Manjonianas, a las que consideramos como una especie de propuesta mediadora entre escuela para el trabajo y Escuela Activa católica para Antioquia. Igualmente ahondamos en el "enseñar haciendo, para educar enseñando", de A. Manjón. En una segunda parte del capítulo, ponemos en diálogo la Ley 39 de 1903 y la Escuela Activa, a partir de cuatro aspectos problemáticos: 1. la metodología Activa como alternativa a la escuela mecánica y pasiva de las Euménides, 2. la Escuela Nueva, como una vieja conocida, 3. los Métodos de la Escuela Activa en relación con la fe antioqueña y, 4. la Escuela Activa como dinamizadora de la tradición religiosa.

Memoria viva

Me casé faltándome tres meses para cumplir los catorce años y Argemiro de veintiuno, en 1940. En esa época no había excepción para los menores de edad, se adquiría la mayoría de edad a los veintiuno años y los hombres a los dieciocho. Si uno en el camino intercambiaba mirada con el muchacho, el venía a la casa y colocaba una manta roja en el patio, signo que indicaba que le estaba pidiendo permiso a los padres para desposarla. Si era otorgado, cada uno en su casa se encerraba en un cuarto oscuro durante tres días. Transcurrido ese tiempo, uno se iba a construir su hogar; ya uno estaba casado. Si dado el caso, los papás no daban el permiso, entonces uno se volaba con el novio. La casa en la que crié a mis hijos y en la que actualmente vivo con algunos de ellos, inicialmente era pequeña, una pieza y una cocina de tapia; había camitas de caña y esteras, ollas de barro, platos, cucharas y totumas de palo; no había electrodomésticos, hoy hace treintaiséis años llegó la electricidad a mi casa. Mi primer hijo lo tuve a los nueve meses de casada y los partos los atendía sola; en total nacieron veintiséis, en parto normal diecisiete, y los demás fueron aborto, o se morían cuando nacían o poco tiempo después de nacer. Yo les enseñé a mis hijos a conocer a Dios, a practicar los sacramentos, a respetar a las personas y a trabajar. Ser mamá implica tener paciencia, fe y amor.⁸⁶²

⁸⁶² CUARTAS CASTRILLÓN, Luisa F. Op. cit.

9.1 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, 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, como para iniciar adecuadamente un nuevo año lectivo, fueron publicadas algunas consideraciones escritas por el mismo Andrés Manjón, un español considerado como el creador de estas experiencias educativas. Como se ha dicho, la pretensión principal era disminuir los castigos, 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 opciones⁸⁶³:

- puntos malos,
- pérdida de puestos
- mirada severa
- reprensión privada
- reprensión pública
- general o particular
- poner de plantón
- sin recreo
- bajarle a otra sección".

⁸⁶³ MANJÓN, Andrés. La Escuela Manjoniana. En: Educación Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 79 (enero de 1929); p. 755.

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.

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)⁸⁶⁴. 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"⁸⁶⁵.

⁸⁶⁴ ASTETE, Op. cit., p. 15.

⁸⁶⁵ MANJÓN, Op. cit.

El sistema escolar reprimía, entonces, desde antes de que sucedieran las posibles faltas 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 [...]"⁸⁶⁶. 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 XX, 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 decía en Antioquia que era el "verdadero y genial inventor de la Escuela Activa de España"⁸⁶⁷.

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 de 1903, 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,

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

⁸⁶⁶ Ibid.

⁸⁶⁷ MANJÓN, Op. cit., p. 755.

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 preexistentes 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

868

del maestro" . 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"⁸⁶⁹. 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. 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

⁸⁶⁸Educación Pública Antioqueña. Oficina de Educación Pública. N°. 80 (abril de 1929).

⁸⁶⁹MANJÓN, Andrés. La escuela Manjoniana. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 80 (abril de 1929); p. 874.

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.

9.2 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 de 1903, "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" ⁸⁷⁰. 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 formación .

⁸⁷¹ De esta forma, "enseñar haciendo para educar enseñando" , como lo pregona Manjón, 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.

⁸⁷⁰ *Ibid.*

* 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. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 52 (1914); p. 302.

⁸⁷¹ *Ibid.*

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 ⁸⁷² debe propenderse por hacer, ver y pensar" . 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 ⁸⁷³ la enseñanza hacia aquello que ha de ser su probable ocupación, profesión o destino" . 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 civilizados . Países católicos y europeos para más señas: "[...] halagador por demás es el creciente desarrollo educativo de nuestro Departamento, desarrollo que nos equipara ⁸⁷⁴ con las naciones más avanzadas y que es un feliz augurio de futuro engrandecimiento" .

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 ⁸⁷⁵ cosa singular" . 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,

⁸⁷² Ibid.

⁸⁷³ Ibid.

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

⁸⁷⁴ DUQUE BETANCUR, Francisco N. Extractos de los informes de los Inspectores Provinciales, Op. cit., p. 363.

⁸⁷⁵ MANJÓN, Andrés. La escuela Manjoniana. Nuestra especialidad (Artículo presentado por Martín Duque, Subdirector de Educación Pública de Antioquia). En: Educación Pública Antioqueña. N°. 80 (abril de 1929); p. 875.

pero su beneficio se medía en el alcance de la adaptación social y el progreso, y no en la individualidad y en sus particularidades.

Como parte de este proceso que venimos señalando tomemos los siguientes casos:



Imagen 16. Clase nueva de carpintería en la escuela nueva de Los Libertadores.
(Diciembre de 1928).

La oficina de Educación Pública ejemplificaba fotográficamente en 1929 en su órgano de difusión una "clase nueva" ocurrida en diciembre de 1928 en una Escuela Nueva antioqueña. En la escena referida se puede observar a un grupo de estudiantes (algunos de ellos descalzos) alrededor y encima de una mesa grande de madera que semeja la de un taller, mientras están mostrando sus instrumentos de trabajo (serruchos para cortar madera). La actividad allí realizada cumple con los preceptos de enseñar activamente, y para aprender rápidamente una acción de tipo industrial; quedaba pendiente si el interés de los niños era efectivamente el de ser carpinteros o si era más una necesidad social y se propendía abiertamente a una formación para el trabajo y no para la subjetivación insospechada de unos sujetos en crecimiento y en detrimento de todo lo que no sonara a moralización, o a formación para el campo laboral.

⁸⁷⁶ Revista Educación Pública Antioqueña, N°. 79 (enero de 1929); p. 775.



Imagen 17. Grupo de niños de primera Comunión en la escuela nueva de Los Libertadores.
Diciembre de 1928.

877

En otra imagen de 1928⁸⁷⁷, se mostraba paradigmáticamente a un grupo de estudiantes que recién habían recibido su primera Comunión en la escuela nueva Los Libertadores, una de las abanderadas del cambio en Medellín, la ciudad capital. En esta imagen fueron fotografiados los infantes al aire libre, en actitud devota y con la presencia de un sacerdote en la mitad del grupo y tres maestros a sus costados. Los niños aparecen perfectamente sentados juntos, y detrás de ellos la mirada vigilante y protectora de la Iglesia y de los maestros. En este aspecto, lo importante, decía Manjón, no era tanto medir o pesar mediante diversos tests o "aparatos semiserios" los avances o retrocesos de los estudiantes, sino propiciarles un ambiente abierto al aire libre para aprender, aunque se les acuse de "que civilizamos hombres debilitando la naturaleza, por haber muchas escuelas que matan o envenenan enseñando"⁸⁷⁸. He aquí pues, compendiados, los consejos pedagógicos para los educadores, las directrices de la "nueva" pedagogía. En éstas, el espacio físico escolar pierde peso frente a la importancia de la formación moral.

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

⁸⁷⁷ Revista Educación Pública Antioqueña, N°. 79 (enero de 1929); p. 773.

⁸⁷⁸ MANJÓN, Andrés. La escuela Manjoniana. Nuestra especialidad. (Artículo presentado por Martín Duque, Subdirector de Educación Pública de Antioquia), Op. cit.

siglo XX, 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 XX, 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 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.

9.3 La Ley 39 de 1903 y la Escuela Activa: metodología activa como alternativa a la escuela mecánica y pasiva de las Euménides.

Como ya se ha dicho, los intentos reformistas del sistema nacional de instrucción a principios del siglo XX se centraron en la promulgación de la Ley 39 de 1903 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"⁸⁷⁹, 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,⁸⁸⁰ impulsado por los mismos gobiernos conservadores, fue el de la Pedagogía Activa"⁸⁸¹. 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"⁸⁸¹. En tal sentido, hay que decir que en el primer cuarto de siglo XX 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 liberales*.

⁸⁷⁹ ÁLVAREZ, Alejandro. Op. cit., p. 52.

⁸⁸⁰ Ibid.

⁸⁸¹ Ibid.

* 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.

Con este propósito, el 1° de mayo de 1928, Tomás Cadavid Restrepo, Director de Educación Pública de Antioquia, dirigió a los Visitadores Generales y a los Inspectores Provinciales (y por extensión a los maestros del departamento, dado el carácter abierto de la publicación) la Circular No. 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

882

un ambiente de sana y fructuosa actividad" . 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 de 1903, 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

883

punto de educación" . 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.

⁸⁸² CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular 45 sobre Escuela Activa. En: Educación Pública Antioqueña. N° 71-72 (1° de mayo 1928); p. 367.

⁸⁸³ Ibid.

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" ⁸⁸⁴. 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 ⁸⁸⁵ causas extrañas al medio en que vive turben la apasibilidad (sic) de aquel semblante"⁸⁸⁵. 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 ⁸⁸⁶ del látigo para que haya un "[...] taller de hombres libres y no una prisión de esclavos" ⁸⁸⁷. En cambio, solicitaba de parte de los institutores "[...] la sonrisa dulce que atrae y la palabra suave que amansa" ⁸⁸⁷. 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 Euménides", la cual aminoraba o aniquilaba los poderes mentales y desadaptaba al hombre mesológicamente, reduciéndolo a la insuficiencia y a la degradación"⁸⁸⁸. La escuela de las Euménides, a la que se hacía referencia

⁸⁸⁴ ÁLZATE ARROYAVE, Gabriel. Medios de llevar alegría a las escuelas. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 71-72 (1° de mayo de 1928); p. 377.

⁸⁸⁵ Ibid.

⁸⁸⁶ Ibid.

⁸⁸⁷ Ibid., p. 378.

* En la mitología griega, las Erinias (en griego antiguo 'Epivúe^ Erinúes, de ζπίveiv erínein, 'perseguir') eran personificaciones femeninas de la venganza, que perseguían a los culpables de ciertos crímenes. También llamadas Euménides (en griego antiguo Eú^eví5e^, '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.

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

⁸⁸⁸ ZULUAGA Y GUTIÉRREZ, A. La cuestión cultural en Colombia. "Esto matará aquello". Capítulo III. En: Revista Claridad. Año 1, N°. 28 (septiembre de 1930); p. 1223.

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 sociedad** y para que la escuela pudiera "responder a las necesidades de la época conturbada*** que alcanzamos, la pedagogía en el noble afán de servir a la humanidad se torna social y activa"⁸⁸⁹.

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 permitieran 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"⁸⁹⁰, 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,

** La denominada sociedad moderna que venía pujando desde principios del siglo XX y que había recibido un fuerte empuje con la Ley 39 de 1903.

*** 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 XX, 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.

⁸⁸⁹ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular 45 sobre Escuela Activa, Op. cit.

⁸⁹⁰ Ibid., p. 368.

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" ⁸⁹¹. 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 despreñar el extrínseco, si fuere

⁸⁹¹ Ib id.

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"⁸⁹² . ¿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 activa⁸⁹³, 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"⁸⁹⁴, 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"⁸⁹⁵ . 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

⁸⁹² HERNANDEZ, Luis M. Escuela Activa y Modernismo. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 69, serie V (1928); p. 612.

⁸⁹³ CADAVID RESTREPO., Tomás. Circular 45 sobre Escuela Activa, Op. cit., p. 368.

⁸⁹⁴ Ibid.

⁸⁹⁵ Ibid., p. 368-369.

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 comiencese por lo que le agrade"⁸⁹⁶. 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"⁸⁹⁷.

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 científicos⁸⁹⁸.

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

⁸⁹⁶ Ibid., p. 369.

⁸⁹⁷ Ibid.

⁸⁹⁸ ZULUAGA Y GUTIÉRREZ, Op. cit., p. 1224.

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"⁸⁹⁹. 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 arbitrariedad 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 lograran 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

⁸⁹⁹ HERNÁNDEZ, Op. cit., p. 612.

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"⁹⁰⁰.

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"⁹⁰¹. 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.

⁹⁰⁰ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular 45 sobre Escuela Activa, Op. cit., p. 369.

⁹⁰¹ ÁLZATE ARROYAVE, Op. cit., p. 378.

9.4 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"⁹⁰², porque lo único nuevo es "el término, los principios en que se apoya son antiguos"⁹⁰³. 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"⁹⁰⁴. Y, más aún, cuando el mismo Pío X había condenado el modernismo "[...] y nosotros debemos procurar que al santuario de nuestras escuelas no penetren sus doctrinas"⁹⁰⁵. Entonces, la Escuela nueva 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 paisa.

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 reforma⁹⁰⁶.

⁹⁰² HERNÁNDEZ, Op. cit., p. 615.

⁹⁰³ Ibid., p. 612.

⁹⁰⁴ Ibid., p. 615.

⁹⁰⁵ Ibid.

⁹⁰⁶ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular 45 sobre Escuela Activa, Op. cit., p. 371.

Además, porque no se quería el cambio total de las instituciones sino de los métodos . 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 destartalados 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"⁹⁰⁷. La Escuela Activa que llegó a Antioquia preconizaba "[...] el trabajo

* Para su afirmación, Cadavid Restrepo se apoyaba en la 5ª tesis de las conclusiones aprobadas en el XXI 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 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).

⁹⁰⁷ Ibid., p. 369.

del escolar por la experiencia personal y por la consulta en los libros"⁹⁰⁸. 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. La primacía de la, así llamada, investigación 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"⁹⁰⁹ y "los perezosos son terreno apto para la rebeldía, para la revolución"⁹¹⁰.

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"⁹¹¹. 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

912

"el mejor correctivo social" . Los indómitos que llegaran 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.

⁹⁰⁸ Ibid.

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

⁹⁰⁹ Ibid., p. 370.

⁹¹⁰ Ibid.

⁹¹¹ Ibid.

⁹¹² Ibid.

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 Activa⁹¹³. 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"⁹¹⁴. 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 país⁹¹⁵. 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

⁹¹³ Ibid., p. 371.

⁹¹⁴ Ibid.

⁹¹⁵ ZULUAGA Y GUTIÉRREZ, Op. cit., p. 1223.

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.

9.5 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"⁹¹⁶. 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 XIX 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

917

ramas del aprendizaje "dentro de un orden natural" . *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" . 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

⁹¹⁶ CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular 45 sobre Escuela Activa, Op. cit., p. 371.

⁹¹⁷ Ibid.

⁹¹⁸ Ibid.

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 X en la Encíclica *Pascendi* y. esto repugna"⁹¹⁹. Errores en los que supuestamente caían quienes amalgamaban en sus personas al racionalista y al católico⁹²⁰, 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 alma⁹²¹.

En este sentido, la fe, vista como sostén primordial de la religión, era considerada como una ⁹²² "virtud sobrenatural" . 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 logaran 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. ⁹²³ por ser los cultores de las ciencias naturales, en lo general hombres de piedad y virtud" . 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"⁹²⁴. 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

⁹¹⁹ Ibid.

⁹²⁰ SUMO PONTÍFICE PÍO X. Encíclica *Pascendi*, Sobre las Doctrinas de los Modernistas. Septiembre 18 de 1907. p. 2.

⁹²¹ Ibid.

⁹²² CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular 45 sobre Escuela Activa, Op. cit., p. 371.

⁹²³ Ibid.

⁹²⁴ Ibid.

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

925

objectarlas a la luz de la filosofía y de la pedagogía" . 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"⁹²⁶. 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

927

artes⁹²⁷. 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

⁹²⁵ Ibid., p. 372.

⁹²⁶ Ibid.

⁹²⁷ Ibid.

que influyan grandemente sobre la conducta"⁹²⁸. 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 moral⁹²⁹.

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

⁹²⁸ Ibid.

⁹²⁹ Ibid.

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 Activa⁹³⁰. 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 relaciones⁹³¹:

- 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

⁹³⁰ Centros de interés sobre el Ambiente. Oficina Departamental de Instrucción Pública. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 71-72 (1° de mayo de 1928); p. 379.

⁹³¹ Ibid., p. 380.

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.

9.6 Escuela Activa y tradición religiosa: lo nuevo acciona la tradición.

Para seguir estableciendo algunas relaciones coyunturales entre la tradición religiosa de principios del siglo XX y las estrategias desplegadas por los impulsores de la Escuela Activa en Antioquia, podemos tomar el siguiente caso. El 3 de marzo de 1928, la Inspección Provincial de Instrucción Pública del Centro dirigió esta misiva a una profesora, felicitándola por su labor (posteriormente fue publicada para conocimiento de los institutores antioqueños):

Sta. Dolores Toro,

Directora de la Escuela Alternada de "Acebedo" E.S.C.

Muy satisfactorio fue para esta inspección hallar a Ud. a las nueve a.m. en la vecina población de Bello, en compañía de un grupo de niñas, haciendo el primer viernes en el día de ayer. Su hermosa acción merece mayor aplauso, no sólo por el sacrificio que ella implica al trasladarse Ud. desde esta ciudad en el primer tren, sino por el largo viaje que hizo a pie con sus alumnas el jueves anterior a la comunión desde Acebedo hasta el Manicomio, y desde este lugar hasta la iglesia de La Veracruz en busca de la confesión⁹³².

Vista en su generalidad y reiteración, la anterior carta oficial no pasaría de ser más que una escena repetida de la vida escolar antioqueña en los albores del siglo XX. Sin embargo, la siguiente parte de la misiva dirigida por Martín Duque, Inspector Provincial de Instrucción Pública del Centro, a la maestra Dolores Toro, es todo un canto a la corriente escolanovista.

Es así como un educador cristiano cumple con su deber; es así como se practican los sabios consejos que en la Escuela de vacaciones nos dio el Sr. Director del ramo al hablar sobre la Escuela Activa en todo sentido; es así como se da cumplimiento a las

⁹³² DUQUE, Martín. Se aplaude una bella acción de una maestra. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 69 (febrero de 1928); p. 363.

conclusiones de la Asamblea de Inspectores de 1924 y a la circular sobre prácticas piadosas en las escuelas⁹³³.

Aquí, el encuentro entre la Escuela Activa y la Iglesia católica no podía ser menos provechoso. Las niñas fueron puestas en acción saliendo de las aulas y participando en la vida diaria, viajando y conociendo el contexto; todo ello con el fin de cumplir en una especie de paseo pedagógico con un mandato religioso. Esto es lo que podemos denominar como un escolanovismo católico en todos los sentidos. El interés que tenían los niños para asistir a estas ceremonias y participar en estos periplos, no tenía que ser necesariamente genuino, pero era un interés social y tradicional y ahí residía la fuerza de su aplicación. Todo lo anterior, ameritó una sentida y publicitada felicitación: "[...] pongo su proceder como modelo para los maestros del departamento"⁹³⁴. Escuela Activa y religión católica lograban, de tal forma, articulaciones interesantes. La primera, permitía la movilidad de los alumnos, las excursiones por fuera de los claustros e impulsar los intereses infantiles en pos de las actividades (más dinámicas y de mayor movimiento corporal). La segunda, por su lado, lograba insertarse como justificación de un interés casi natural en los alumnos para la búsqueda de obras piadosas, y cumplir con los preceptos establecidos. No se percibía, entonces, una lucha abierta y sin cuartel por el poder metodológico y los nuevos contenidos, sino que se colocaban los contenidos clericales bajo presunciones e intereses en las nuevas modalidades metodológicas. Resultaba revitalizada la doctrina católica, en tanto se ubicaba en nuevas dinámicas que la hacían ver nueva y capaz de adaptarse, además, a las modernizadas posturas pedagógicas.

A ese tipo de escuela tradicional, "[...] oponemos nosotros la escuela dinámica y cubiotica (sic) que robustece el psiquismo en un ambiente de paz, que lo hace crecer de dentro (sic) hacia afuera y lo vincula a la ley cósmica, conciliando lo espiritual y lo físico, y templando

⁹³³ Ib id .

⁹³⁴ Ibid.

* Más adelante, en la misma fuente, se aclara que no es *cubiótica* sino *eubiótica* la palabra que se quiso utilizar; concepto con el que se hace referencia a una alimentación sana y equilibrada; sexualidad sana, sin miedos ni tabúes; ejercicio físico regular y salidas al campo o a la montaña (éstas para los que viven en las ciudades); no abusar del tabaco y las bebidas alcohólicas.

las fuerzas vitales, protectoras, defensivas y reactivas a tono con los agentes naturales"⁹³⁵. En forma novedosa, esta actividad no significaba formar para el trabajo, sino para colocar en contacto al sujeto con la naturaleza y con las fuerzas cósmicas. Se esperaba que una escuela como ésta lograría, en principio, el respeto a las individualidades, que los sujetos pudieran crecer desde su interior hacia afuera y no a la inversa como se pretendía, entregando todo, para que el sujeto creciera interiormente pero sin tener en cuenta su interior; esta expresión del interior lograría magníficamente la conexión de los sujetos con el universo y las energías creadoras de cada uno saldrían a flote. He aquí una escuela conectada con los sujetos, con la naturaleza humana en su prodigiosa energía y con el cosmos creativo. En verdad, se trataba de una apuesta por una Escuela Activa más en el terreno de lo naturalista que de la formación para el trabajo, intención creciente en Antioquia desde la Ley 39. Se hablaba ahora de una escuela al aire libre, en donde se otorgara mayor importancia al cuerpo y, por lo tanto, al ejercicio físico; una escuela que considerara las salidas del salón de clases como parte del proceso de enseñanza y que, además, trabajara para erradicar los vicios (alcohol y tabaco), aunque esto último sonara a contrasentido porque los mismos maestros eran pagados con el dinero proveniente de las ventas departamentales de licor, y hasta con licor en especie.

Claro que una escuela de estas características, puesta en tensión frente a la escuela existente e históricamente arraigada, no tenía las puertas abiertas de par en par. En ocasiones era atacada "en un arranque de xenofobia descaminada"⁹³⁶ como un factor extraño, cuando ella no sólo carecía de sello de novedad propiamente hablando, sino que era de todas aquellas latitudes en las cuales la razón bien dirigida era reina y señora de los destinos de la

colectividad⁹³⁷. Era pues una Escuela Activa cuyos principios se esperaba que pudieran ser aplicados en Antioquia, pero con las condiciones regionales. Puede así llegarse a plantear la existencia de una nueva escuela en Antioquia con algunos principios de la Escuela Activa, aunque no necesariamente semejante, o igual en todo sentido, a otras llamadas escuelas

⁹³⁵ ZULUAGA Y GUTIÉRREZ, Op. cit., p. 1223.

⁹³⁶ Ibid., p. 1224.

⁹³⁷ Ibid.

activas en otros lugares del mundo, donde pudieran haberse llegado a establecer con anterioridad .

La Escuela Activa pide el contacto inmediato en la maravilla del mundo, cuyos seres, cuyos objetos, cuyas manifestaciones son caminos abiertos a la sabiduría, al amor y a la belleza, siempre que haya sentidos suficientemente aptos y facultades anímicas suficientemente dispuestas para entrar en franca comunión con ellas⁹³⁸.

Aquí, la estrecha conexión esperada de la Escuela Activa con el medio, y los resultados no deterministas de tal fusión, era una situación que parecía estar clara. "Es preciso repetirlo: la Escuela Activa vale por sí misma, por su virtud insíta (sic), por su facilidad de adaptación a todos los medios pues busca reintegrar el hombre a su ambiente y por este trámite sencillo y expedito, al ambiente universal"⁹³⁹. Lo que surgía nuevamente era la inquietud por la posible separación del hombre con relación a su medio, situación que parecía ser una consecuencia de la escuela existente, y de allí la manifestación expresa para reintegrarlo al ambiente y, por ese mismo camino, hacerlo parte del conglomerado universal del que había estado, supuestamente, separado. No se trataba pues de ponerlo a trabajar sino de conectarlo cósmicamente.

Esa posibilidad de que se permitiera al ser humano hacer parte en su formación de adentro hacia afuera, era la que también le debería permitir que huyera de la parálisis mental y material, y así pudiera descubrirse a sí mismo en el libre juego de sus poderes físicos y espirituales⁹⁴⁰. Quedaba ubicado el estudiante, de esta forma, "[...] en ese plano de eficacia en que ninguna energía fracasa y todas las fuerzas adquieren plenitud"⁹⁴¹. La Escuela Activa que se promulgaba aquí era entonces el escenario ideal en el cual podría darse un tipo de formación que facilitara el surgimiento de sujetos potencialmente más heterogéneos

Zuluaga y Gutiérrez colocan como ejemplo de esta situación, la forma en la que se había materializado la Escuela Activa en el Gimnasio Moderno en Bogotá, o la forma en que Santo Tomás la entrañaba en sus doctrinas.

⁹³⁸ Ibid., p. 1224.

⁹³⁹ Ibid.

⁹⁴⁰ Ibid.

⁹⁴¹ Ibid.

y únicos. Sujetos plenos de vitalidad y en uso eficaz de sus capacidades humanas. Y era posiblemente en este sentido que se podía entender que la escuela pasaba a estar centrada en el niño y no en el maestro y el tablero, como usualmente ocurría, porque el niño era "el órgano vivo de la escuela y no el institutor"⁹⁴². Pero no solo era aprovechar la Escuela Activa para entrar en contacto con la naturaleza sino también para seguir buscando a Dios: "Por eso amigos míos, *diafanizar* (sic) los instrumentos de los sentidos para que sean fieles vehículos de las maravillas de Dios y ministros acuciosos de las potencias psíquicas, es obra primordialísima de la Escuela Activa"⁹⁴³.

De otro lado, los jesuitas, como parte de la denominada tradición antioqueña, veían con preocupación cómo se podía avanzar en la práctica escolanovista eliminando de tajo los aportes tradicionales, muchos de los cuales habían sido precisamente desde el punto de vista religioso. Criticando, por ejemplo, en 1928 a Jiménez López, para entonces Ministro de Educación, se le reconocía que se hubiera referido a "las tendencias actuales de la educación primaria" valiéndose para ello de una revisión "[...] a la organización escolar y los nuevos métodos empleados hoy por algunas de las más prosperas naciones: Alemania, Dinamarca, Inglaterra, Suiza, Francia y Estados Unidos"⁹⁴⁴. La inquietud jesuita no estaba en que se hablara de un nuevo tipo de educación en el país, para que se pudiera prosperar como ya lo habían hecho otras naciones, sino en que se desvirtuaran totalmente los aportes de la educación tradicional a la nueva estructura que se quería implementar en Colombia. Lo antiguo no había sido malo y, por lo tanto, debía, casi que por derecho, formar parte de lo nuevo; era la conclusión Jesuita⁹⁴⁵. En el texto de Jiménez López, decía la intelectualidad jesuita, "[...] verán como en Francia el laicismo (sic) oficial es esencialmente rutinario, bien que no faltan iniciativas privadas (entre otras las de los religiosos de que no habla el autor) merced a las cuales la educación francesa ocupa siempre un puesto de honor en el mundo"⁹⁴⁶.

⁹⁴² Ibid.

⁹⁴³ Ibid.

⁹⁴⁴ RESTREPO, Félix. S.J. La escuela y la vida. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 76 (septiembre de 1928); p. 609.

⁹⁴⁵ Ibid.

⁹⁴⁶ Ibid., pp. 609-610.

Este ejemplo, entre los de otros países que analizaba Jiménez López, era especialmente llamativo porque en él, desde la perspectiva jesuita, se enfatizaba en que el sitio de honor de Francia en el concierto educativo no se debía principalmente al "laiscismo oficial" sino a la no bien ponderada y reconocida educación religiosa. En otra vertiente analítica, el Jesuita Restrepo resaltaba, continuando con la lectura de Jiménez López, a los Estados Unidos, en donde según él iba "[...] triunfando la tendencia pragmatista con todas sus ventajas y con todos sus inconvenientes, que hacen de ese pueblo un formidable trabajador en lo material, pero también un formidable decadente en lo moral"⁹⁴⁷. En la situación norteamericana, se había dejado de lado la formación religiosa y priorizado la formación social y para el trabajo, lo cual no dejaba de ser un asunto crítico para un jesuita teólogo y estudioso del sistema instruccional. Según Restrepo, Jiménez López pecaba de ingenuidad al esperar que la educación a la nueva usanza fuera a ser la panacea de todos los males que aquejaban a la humanidad⁹⁴⁸. Y le reprochaba, por ejemplo, que utilizara para sus disertaciones sobre la nueva educación a Claparede, Montessori, Dewey y Kerchensteiner, pero no tuviera en cuenta a "Andrés Manjón, verdadero y genial inventor de la Escuela Activa de España"⁹⁴⁹.

⁹⁴⁷ Ibid., pp. 610.

* Félix Restrepo, S. J., (Medellín, 1887 - Bogotá, 1965), fue escritor, humanista y pedagogo. Además de ocupar en España el cargo de consejero real de instrucción pública, participó en la fundación del Instituto Caro y Cuervo colombiano y, entre 1941 y 1950, fue rector de la Universidad Javeriana de Bogotá. Escribió *La llave del griego* (1912), junto al padre Eusebio Fernández, y *El alma de las palabras: diseño de semántica general* (1917). Ambas provocaron su nombramiento en 1915 como miembro de la Academia de la Lengua Colombiana, institución donde fue nombrado director en 1955. Félix Restrepo S. J. fue un padre jesuita antioqueño de notable recorrido académico por Europa (doctorado en Filosofía en 1911 en Valkenburg, Holanda, en 1920 doctorado en teología en Oña, España, y en 1923, doctorado en pedagogía en Munich, Alemania). Sus opiniones tuvieron trascendencia en el campo educativo en tanto filósofo, pedagogo y teólogo. Abiertamente en pugna con los liberales "que han estado siempre proclamando el fracaso de la educación católica de los colombianos" (1928, p. 608), Restrepo analizaba en 1928, en las páginas de la Revista Educación Antioqueña, el texto del entonces Ministro de Educación, Miguel Jiménez (por esos días de viaje en Berlín, Alemania), denominado "*La escuela y la vida*". Uno de los motivos de su análisis era desvirtuar a quienes "han afiliado sin más ni más a Jiménez López entre los enemigos de nuestra educación tradicional". Su latente preocupación era que un ministro impulsor de los procesos de la reforma educativa en ciernes fuera colocado también como enemigo de la escuela tradicional, o antigua como también la denominaba, en donde Restrepo sí operaba como socio activo.

⁹⁴⁸ Ibid.

⁹⁴⁹ Ibid.

A esta Escuela Manjoniana, que aparecía presentada como la síntesis adecuada del escolanovismo y la escuela católica tradicional colombiana, se le atribuía su fundación "en 1888 en Granada (España), por don Andrés Manjón, ilustre sacerdote español"⁹⁵⁰. Los puntos de encuentro que servían de enlace con la Escuela Activa eran los conceptos de "las Escuelas Activas, los Centros de Interés y el Ambiente"⁹⁵¹. Estas posiciones que intersecaban estas dos posturas se hallaban "reunidas en las escuelas del Ave María"⁹⁵². La posible resistencia preexistente a los planteamientos de la Escuela Activa en un departamento como Antioquia, con mayoría católica y predominio del catolicismo en los direccionamientos escolares, se veía ahora con una situación que ofrecía calma. La Escuela Activa era, supuestamente, la misma escuela del Ave María fundada por A. Manjón. En ese orden de ideas, los postulados escolanovistas ya los habían planteado los católicos españoles, y lo que se debería hacer ahora en Antioquia era recuperar ese tiempo perdido y aceptar la Escuela Activa como un acomodamiento de la pedagogía católica, a casi medio siglo después de haberse puesto en marcha en el Viejo Continente.

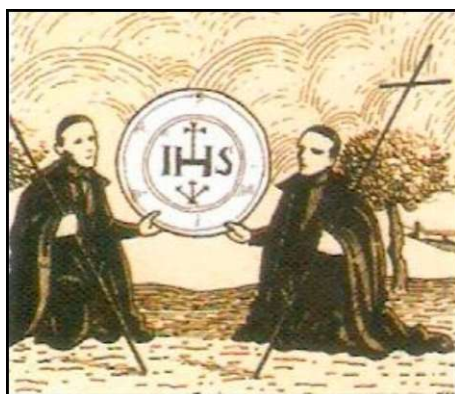


Imagen 18. Alegoría de los Jesuitas. "Antioquia". Periódico EL COLOMBIANO, Medellín, 2008, p. 160.

"Las Escuelas Manjonianas, tan poco conocidas entre nosotros, son las que verdaderamente han desarrollado el ideal de la Escuela Activa" se planteaba desde la orilla de los

⁹⁵⁰ OLANO GARCÍA, P. J. Escuelas Manjonianas. Contribución a la Escuela Activa. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 73 (junio de 1928); p. 433.

⁹⁵¹ Ibid.

⁹⁵² Ibid.

Jesuitas⁹²⁸. En otras palabras, el bagaje histórico de la Escuela Activa que se buscaba enaltecer para Antioquia, estaba basado en principios cristianos. No era tan nueva, en todo el sentido de la palabra (perdiendo así parte de la carga pro-resistencia de lo diferente), y tenía cimientos en lo cristiano. Valga decir que ya había sido experimentada en Europa por los pedagogos católicos y era la tendencia manjoniana la que se presentaba como aquella que verdaderamente había desarrollado la escuela activa. "Las orientaciones pedagógicas señaladas por ellas (las Escuelas Manjonianas) son las que más convienen a nuestro medio"⁹⁵⁴, seguían diciendo las voces jesuitas. Había un llamado a fortalecer el escolanovismo, pero con un sesgo evidente, mirando el ejemplo de las Escuelas Manjonianas. "Deberíamos dirigir los ojos a las escuelas del Ave María, en donde encontraremos el torrente de agua cristalina para fertilizar nuestro campo educativo"⁹⁵⁵, se pregonaba. Le quedaba dicha misión al pedagogo de los "[...] quilates que es el Sr. Cadavid Restrepo, director de Educación Pública, quien afortunadamente se halla obsesionado por introducir entre nosotros la Escuela Activa"⁹⁵⁶. Esta invitación, publicada en la misma Revista de Educación Pública, oficina de la cual era Director en este momento Cadavid Restrepo, era una especie de presión al sector laico oficial para trabajar en un marco delimitado de la renovación y de la Escuela Activa, pero a partir de unos presupuestos escolanovistas inmersos en la tradición católica.

A pesar de lo ya anotado sobre la preocupación de Restrepo en cuanto a lo que se relacionaba con la inclusión del trabajo manual como método educativo, Restrepo aplaudía a Jiménez López. "Afortunadamente en Colombia se ha abierto ya paso esta idea tan pedagógica"⁹⁵⁷. Y explicaba lo anterior basado en casos vistos en Antioquia:

En reciente visita a la ciudad de Medellín tuve el gusto de ver aplicados los más modernos métodos, lo mismo en la Escuela de Corrección del Departamento que en un grupo escolar que dirigen en la Plaza de Flórez los beneméritos Hermanos de las

⁹⁵³ Ib id

⁹⁵⁴ Ibid.

⁹⁵⁵ Ibid.

⁹⁵⁶ Ibid.

⁹⁵⁷ RESTREPO, Félix. S. J., Op. cit., p. 610.

Escuelas Cristianas. El Director de Instrucción Pública de aquel Departamento D. Tomás Cadavid Restrepo va a la cabeza de este movimiento, y no sólo ha fundado una escuela especial para estudiar y aplicar los nuevos métodos, sino que se esfuerza por introducirlos en todas las escuelas antioqueñas⁹⁵⁸.

Una vez más, Antioquia aparecía, junto a Boyacá, como una región líder en la propuesta de implementación de la actividad como técnica de enseñanza. Si se tiene en cuenta la dilatada permanencia de Restrepo en Europa, su conocimiento del país y su formación académica, esta opinión era bien importante. No obstante reconocerle algunas bondades al trabajo manual, Restrepo consideraba que Jiménez López lo valoraba demasiado, ya que era exagerado "[...] creer que para todas las disciplinas es auxiliar eficaz el trabajo manual. Si se trata de niños anormales, así es en verdad; pero tratándose de niños de sana constitución y de facultades despiertas, el trabajo manual no es en muchos casos sino un rodeo innecesario"⁹⁵⁹. Restrepo reconocía los esfuerzos del ministro Jiménez López para "fijarse en todo aquello que supone un progreso educativo"⁹⁶⁰. Y, en tal sentido, lo excusaba de haberse extralimitado al considerar lo nuevo como mejor que lo antiguo porque "[...] si en sus palabras hay expresiones exageradas creemos que deben aplicarse por la natural reacción de lo nuevo contra lo viejo, lo cual siempre va un poco más lejos del punto de equilibrio"⁹⁶¹.

En suma, he aquí que Restrepo proponía que la Escuela Activa pudiera ser parte de la transformación instruccional, pero claramente en la línea católica, como la expuesta por las escuelas manjonianas, y en la que la tradición católica no se vería desplazada sino, por el contrario, reforzada y renovada metodológicamente. Aún más, la revista Educación Pública Antioqueña, vocera líder de la oficina gubernamental del ramo, citaba también en 1928 un artículo publicado en la revista "El obrero católico". Revista, ésta última, que ya

⁹⁵⁸ *Ibid.*

⁹⁵⁹ *Ibid.*

⁹⁶⁰ *Ibid.*, p. 611.

⁹⁶¹ *Ibid.*

* El cambio de nombre de revista de "Instrucción Pública Antioqueña" a revista de "Educación Pública Antioqueña" se produjo a mediados de 1928. Con la Ley Zerda de las postrimerías del siglo XIX, la revista de Instrucción Pública había reemplazado a los Anales de Instrucción Pública.

desde su mismo nombre servía de augurio. La relación entre la formación propuesta en la Escuela Activa y los obreros católicos no podía ser más estrecha, porque precisamente lo que se buscaba era que los sujetos salieran preparados para desempeñarse "en su trabajo, profesión o destino"⁹⁶² y que, a la vez, tuvieran bien claros los principios católicos para regir sus formas de vida. El obrero católico era el culmen del proceso educativo que se buscaba instalar en la Escuela Nueva antioqueña, era el ideal, el producto humano que se debía conseguir. No en vano se hablaba, para entonces, de que alguien que no tenía trabajo, debía conseguir destino. Estaban destinados a trabajar... como obreros.

A este respecto, autores como Archila⁹⁶³ citado por Henderson⁹⁶⁴, señalan que en Colombia en la década del veinte se podían ubicar tres tendencias del movimiento laboral "ideológicamente diferentes, pero complementarias". El comunitarismo cristiano, el liberalismo clásico y la promesa romántica de la Revolución rusa de 1917. Para el caso, la propuesta predominante y que encuentra su repercusión en las publicaciones que hemos venido señalando (Educación Pública Antioqueña y El Obrero Católico) es la primera de ellas. Sustentada sobre la idea del bien común, reafirmada en 1891 por León XIII en la encíclica de *rerum novarum* y expresada políticamente en los partidos Demócrata Cristianos europeos, esta corriente de pensamiento pretende rescatar según los mismos obreros, "al cristianismo puro de un clero en su mayor parte reaccionario, y del igualmente retrógrado Partido Conservador"⁹⁶⁵.

⁹⁶² "Señores maestros", Op. cit.

⁹⁶³ ARCHILA, Mauricio. "La clase obrera colombiana, 1886-1930", En: Álvaro Tirado Mejía, ed., Nueva Historia de Colombia, vol. 3, Bogotá: Planeta, 1989, p. 224-231.

⁹⁶⁴ HENDERSON, J. Op. cit., p. 227-228.

⁹⁶⁵ Ibid.

Memoria viva

El regreso a la casa: "Ahora esos regresos a la casa (después de la escuela) por la tarde cuando había llovido, eso era lo maravilloso del siglo; irse pantaniando a pie limpio y uno de calzones corticos porque en ese tiempo no le ponían a uno pantalón largo sino ya cuando había entrado al bachillerato ¿cierto? Y eso era lo sensacional uno irse pantaniando para la casa por todos esos andurriales todos mojaos y, de pronto, todavía lloviendo llegaba uno como un pato a la casa a cambiarse, a que la mamá lo cambiara y le diera la comidita, eso era, no es que esos tiempos son; no es que eso no se vuelve a vivir nunca "⁹⁶⁶.

⁹⁶⁶ FRANCO D., Jorge. (2006). Op. cit.

9.7 La formación ciudadana en clave escolanovista.

La educación es parte de una de las tragedias de la historia colombiana, en tanto ha sido una educación para la uniformidad, una educación inhibitoria del pensamiento, el deseo y el saber. Una educación realizada para que los individuos no actúen, para que no sean sujetos de su historia, que es una manera de impedir, de controlar el pensar y el actuar.
(Zuleta, 1988).

En el siguiente texto realizamos un recorrido por las discusiones que a nivel nacional se han presentado entre los historiadores colombianos sobre los procesos de formación ciudadana en la Escuela Nueva, evento que ocurre en el marco de apropiación de la propia ley 39 de 1903 en el país. Ello con el fin de contextualizar, en relación con lo nacional, los hallazgos presentados en Antioquia sobre este evento. Desde luego, como trataremos de mostrar a continuación, la propuesta escolanovista cambia ciertas situaciones metodológicas pero, en lo esencial, la educación y los sujetos en ella continuaron siendo sometidos tanto a las penurias previas como a controles diversos a pesar de su fachada humanista.

En primer lugar, hay que decir, la denominada Escuela Nueva o Activa de principios del siglo XX en Colombia aparece como un acontecimiento instalado sobre la concepción de una reforma para el establecimiento educativo. Pero no una reforma con la rimbombancia de la ley 39 de 1903 sino más que todo ordenada sugerentemente⁹⁶⁷. Lo que de todas formas no disminuyó las expectativas de lo por venir y las ofertas sustentadas en aparentemente contradecir las prácticas de la escuela clásica y católica dominantes, y de aprovecharse de los recientes impulsos reformadores de la Ley 39 de 1903, haciendo

⁹⁶⁷ Situación que es ratificada por Lorenzo Luzuriaga (1958) al referir que el espíritu y los métodos de la educación nueva quedaron reducidos a los países anglosajones y a algunos latinoamericanos, entre los que menciona a Colombia. Pero, puntualiza, "las reformas en todos estos países, se han realizado más que por la vía política administrativa, por la actuación de sus educadores o mejor por la influencia de una minoría de ellos, que con sus instituciones, libros, y revistas conservan vivo el espíritu de la educación nueva" Cf. LUZURIAGA, Lorenzo. La educación nueva. 5ª. edición. Buenos Aires: Ed. Losada, S.A., 1958. p. 137.

vislumbrar transformaciones sustanciales. No obstante, la educación, vista como un sistema de control social atado tradicionalmente, perdura antes y en la propia práctica reformista escolanovista en el país. "A esta realidad no escapa la Escuela Nueva, identificada con el pensamiento liberal de los años 30. Su ideario civilizador en el fondo era una educación domesticadora. Domesticadora para el trabajo y las demandas del naciente capitalismo. Es una escuela que no tiene en cuenta el problema fundamental y esencial de la enseñanza: abrir un campo en el cual se pueda pensar y no simplemente, o exclusivamente, crear un mercado de profesiones [...]"⁹⁶⁸

En el caso específico de la Escuela Nueva en Colombia se presentaron dos calificativos frente a este evento. Es uno de esos acontecimientos históricos en la educación colombiana que se han manifestado como prototipos del cambio y la transformación en lo educativo y en lo social. De un lado, se habla de un movimiento reformista para cambiar sustancialmente la educación del país y, por el otro lado, se le acomoda el adjetivo de Escuela Nueva o Activa⁹⁶⁹. Se habla simultáneamente, entonces, de un proceso reformista y novedoso. La reforma promete mejoras casi por antonomasia, mientras que con lo nuevo se albergan las esperanzas de lo desconocido pero, casi siempre, en una lógica de diferenciación positiva con lo existente. Aquí una de las diferencias principales radicaba en la posibilidad de que la escuela asumiera el desempeño escolar más allá de la quietud de los estudiantes, llevándolos a desarrollar procesos de aprendizaje en los cuales pudieran moverse por fuera

⁹⁶⁸ QUICENO, H., Op. cit., p. 21-22.

⁹⁶⁹ Además, ha recibido también el concepto de Escuela para el trabajo, lo que ya nos pone igualmente en relación directa con la propuesta reformista de la Ley 39 de 1903 en tanto, el trabajo aquí es entendido como el resultado de la actividad desarrollada en la escuela. Nueva, en tanto propuesta de cambio, Activa por la inclusión de estrategias que permitirían a los estudiantes la participación en situaciones centradas en el hacer. En ese orden de ideas, utilizamos indistintamente los términos Nueva o Activa. Aunque es importante aclarar situaciones como la siguiente: promediando la segunda mitad del siglo XX, en 1968, las Editoriales Voluntad y Santillana publican en conjunto una colección de textos escolares para la escuela primaria denominada "El árbol alegre". Esta colección fue presentada como parte del "Sistema Global de la Escuela Activa" y en ella, el término *nueva* no aparece por ningún lado, aunque si se hace referencia a que el material es "para una primaria moderna" y todo queda condensado en la concepción de Activa. "Para el magisterio el Sistema Global de la Escuela Activa significa la tecnificación de su delicada labor". p. 6. (Cf. El sistema global de la escuela activa. El árbol alegre. Manual de obsequio para el magisterio. Bogotá, D. E.: Eds. Voluntad-Santillana. 1968).

de las aulas y aun dentro de ellas, lo cual era un aspecto nuevo y, tal vez, revolucionario frente a la escuela oficial, aquella que todavía no aparecía bien permeada por la ley Uribe.

En esta dirección analítica centrémonos en algunas tecnologías o dispositivos tecnológicos⁹⁷⁰ tendientes a propiciar procesos de formación ciudadana en la Escuela Nueva. Procesos de formación para la democracia que denotan las formas en las que la reforma permite la continuidad del control sobre el sistema educativo y sobre sus actores específicamente. Para esto, y con ánimo de orden conceptual, se recogen los postulados de las diversas tendencias de la Escuela Nueva en Colombia relacionados con la formación democrática. Especialmente aquellos relacionados con la concepción sociopolítica de J. Dewey reflejada en Agustín Nieto Caballero, así como los conceptos referidos a la moral política o social como fundamento de la reforma educativa. Para lo anterior, tomamos en cuenta las pretensiones democratizadoras de la Escuela Nueva y recurrimos, fundamentalmente, a los análisis previos que sobre este acontecimiento histórico en el país han realizado algunos historiadores colombianos⁹⁷¹.

La Escuela Nueva ahonda sus raíces en la posesión del poder que desde el siglo XIX venía estableciendo la burguesía. Los burgueses "creían en el progreso, en un cierto grado de gobierno representativo, de derechos civiles y de libertades, siempre que fuesen compatibles con el imperio de la ley, y con un tipo de orden que mantuviese a los pobres en su sitio"⁹⁷². Esta situación, puesta en relación directa con la configuración inicial de las naciones, implicó "la organización por parte de las elites de estrategias tendientes a difundir e inculcar la idea de lo nacional a través de la prensa, la literatura, las instituciones educativas y culturales"⁹⁷³.

⁹⁷⁰ Entendidos como la sistematización de una serie de discursos, estrategias, políticas y acciones conducentes a direccionar estratégicamente la concepción de la escuela, de su funcionamiento y de la formación de los institutores y los estudiantes.

⁹⁷¹ Entre los que se cuentan Marta Herrera (1999), Oscar Saldarriaga (1997, 2003), Humberto Quiceno (2004), Javier Sáenz (1997), Armando Ospina (1997) y Alfredo Camelo (1999).

⁹⁷² HOBBSAWM, Eric. La era del capitalismo. 1848-1875. Barcelona: Labor. 1989. p. 241. Cf. HERRERA, Marta. Modernización y Escuela Nueva en Colombia. 1914-1951. Santafé de Bogotá: Plaza y Janés, 1999. p. 21.

⁹⁷³ HERRERA, Marta. Op. cit., p. 23.

De esta manera, las instituciones educativas son convertidas en aliadas de primera mano en los procesos de formación de los Estados Nacionales. Unos Estados sustentados sobre la idea de un bienestar a instancias de las condiciones progresistas que este grupo social presentaba como alcanzables. Los nuevos derechos de los ciudadanos surgían como muestras representativas de las ganancias de quienes otrora carecían de participación en la vida social. Sin embargo, los márgenes de libertad y de movimiento no debían exceder los límites que la misma burguesía necesitaba para consolidar un orden que le fuera benéfico para sus aspiraciones homogeneizadoras y de control prospectivo.

Parece claro, que la sostenibilidad del reciente poder mantenido por la burguesía pasaba por el meridiano del sistema educativo como instancia instauradora y legitimadora. De un sistema excluyente y controlador, se venía avanzando a otro incluyente pero no por ello sin pretensiones controladoras. El rango del alcance estatal se ampliaba, so pretexto de cubrir a la mayor parte de la población, y así la posibilidad de instruir colectivamente quedaba abierta y filantrópicamente justificada. Es por ello que "la consolidación de los llamados sistemas nacionales de enseñanza, construidos a lo largo del siglo XIX, se inspiró en la idea de la educación como un derecho universal y un deber del Estado, bajo el postulado de la igualdad *natural (sic)* de todos los hombres"⁹⁷⁴.

Algunas de las funciones asignadas a la educación fueron en general, ayudar a legitimar las relaciones sociales establecidas⁹⁷⁵. Relaciones sociales resquebrajadas y en las cuales era mayoritariamente evidente una manifestación desconfiada de los intelectuales colombianos acerca de las reales posibilidades de la población para mejorar. Las esperanzas redimidoras, por así decirlo, se perfilan básicamente en la formación democrática y para el trabajo, aunque al interior de la misma escuela las escalas continuaban siendo visibles con los procesos de clasificación existentes.

¹ Ibid., p. 25

⁵ Ibid.

En consecuencia, la industrialización, el nuevo grupo en el poder, las políticas ciudadanas, la masificación de la educación y los derechos universales fungen como elementos de un nuevo orden social en el que empiezan a operar los sujetos como elementos importantes para el Estado, unos sujetos educables, productivos, y controlables en la masa. La situación social muestra mejoras aparentes, participación, igualdad y cobertura educativa, pero en el fondo la crisis social está latente. No obstante, explica Herrera⁹⁷⁶ a instancias de Zelia, en este contexto surge el escolanovismo como un movimiento destinado a legitimar las nuevas necesidades en el campo de la educación teniendo como función social "armonizar las relaciones entre individuo, sociedad y Estado cuando profundas alteraciones ocurrían en la

977

historia de esas relaciones" . Pretensiosamente, la reforma escolanovista se va estructurando para armonizar aquellas tensiones ya existentes. El proceso armónico enfila baterías hacia la consolidación de un sistema en el cual todas las desavenencias debían ser solucionadas (o, al menos, afrontadas) bajo dos parámetros fundamentales: la formación democrática y productiva.

En ese sentido, el naciente Estado Nacional colombiano se movía entre dos frentes bien definidos pero no fácilmente delimitados. El primero era la necesidad de instaurar la formación ciudadana en torno a las condiciones sociales que buscaban establecer y mantener. Lo cual requería en cierta medida de una unificación conceptual sobre lo que se entendía por Estado y por ciudadanía y las condiciones mínimas para ayudar a mantenerlas. Y, de otra parte, la industria en crecimiento exigía que los sujetos sociales, a la vez que fueran formados como ciudadanos en el nuevo contexto de expansión democrática, respondieran, en igual medida, a las necesidades de diferenciarse para laborar en los distintos ramos de la economía fabril. Por un lado, había pues la necesidad de una homogenización social, pero también en el otro se imponía la diversificación económica. Unidad social y diversidad productiva.

⁹⁷⁶ Ibid., p. 26.

⁹⁷⁷ ZELIA. Leonel. Contribución a la historia de la Escuela Pública: Elementos para una crítica de la teoría liberal de la educación. Tesis de doctorado. Universidad Estatal de Campiñas. Facultad de Educación. 1994. p. 86.

Como consecuencia de ello "la burguesía elaboró una concepción de educación que combinó la idea de una escuela única, en el sentido de cohesión social y homogeneización ideológica bajo la dirección estatal, con la idea de una escuela diversificada como consecuencia de la jerarquización social del trabajo"⁹⁷⁸. En efecto, la burguesía participa en la construcción de una escuela socialmente unificada y económicamente diversificada en el marco de una sociedad estratificada. Pero después de todo, una sociedad en la que los alcances de los beneficios ciudadanos dentro de lo educativo surgían como réditos importantes de las nuevas condiciones sociales de principios del siglo XX. En este sentido, el movimiento de la Escuela Nueva "ampliaba la participación política a nuevos sectores de la población pero, al mismo tiempo, pensaba como colocarle límites, hablaba de igualdad pero, a la vez, jerarquizaba social y económicamente, [...] imponía condiciones de sometimiento y disciplinamiento frente a la organización social y económica"⁹⁷⁹.

En este contexto histórico se comprenden los postulados sobre los cuales se establece la Escuela Nueva en nuestro país y en una estrecha relación con el devenir histórico de la burguesía, la industrialización y los nacientes Estados Nacionales en el continente americano. Estos postulados resumen en buena parte este modelo socio-pedagógico en el lema de una educación laica, gratuita, única y obligatoria. Laica, en tanto se propende por una formación moral laica apartada de lo religioso y con orientación estatal. La lucha por el poder estatal con el sector religioso se encontraba en todo su fragor. Gratuita, porque el Estado es llamado a garantizar la educación mínima a la mayoría de la población. Una educación, que si bien no tiene costo aparente para el educando, si reporta dividendos al Estado por los logros en la instalación primaria de principios en los ciudadanos. Única, si como ya lo hemos visto, debe quedar bajo la orientación hegemónica del Estado, intento que ya se había reforzado con la promulgación de la Ley 39 de 1903⁹⁸⁰. Una sola perspectiva permitiría un control centralizado y mensurable. Finalmente, obligatoria,

⁹⁷⁸ HERRERA, Marta. Op. cit., p. 27, citando a DE SOUZA MACHADO, Lucilia R. Politecnia, escola unitária e trabalho. Sao Paulo: Cortez Autores Associados. 1989. p. 36.

⁹⁷⁹ HERRERA, Marta. Op. cit., p. 28.

⁹⁸⁰ Ley que como ya se ha visto, a pesar de entregar la vigilancia y el control de la instrucción a los departamentos, al mismo tiempo estableció unos fines nacionales.

porque se convierte en el requisito indispensable para la formación ciudadana que precisaba ser alcanzada por todos los miembros de la sociedad. Claro que estas características no eran propiamente originales del movimiento escolanovista porque ya desde 1870 había existido en el país una tendencia liberal radical que propugnaba desde 1849 y en la que, finalmente, logró establecerse con la asesoría de una misión de pedagogos alemanes la educación pública, laica, obligatoria, gratuita y basada en la separación entre la Iglesia y el Estado, en la difusión de la ciencia y en la libertad de cátedra⁹⁸¹.

Adicionalmente, hay que recalcar que "para la mayoría de los intelectuales del escolanovismo el modelo pedagógico se centraba, entre otros aspectos, en la formación de un individuo cuyo énfasis recaía en el espíritu del ciudadano por encima de cualquier credo religioso"⁹⁸². La separación de la formación religiosa marcaba algunos linderos para definir, en primera instancia, la formación de los sujetos como ciudadanos antes que como los tradicionales entes de control religioso. Algo bien importante en este sentido, es la tendencia a no secularizar la formación y, en cambio, a fortalecer la ciudadanía. "La formación y gobierno de la población, en términos políticos, llamada "unidad nacional" es, en lo fundamental, efecto de estas tecnologías"⁹⁸³. El sujeto individual debería ceder paso al sujeto social. El sujeto de las pasiones religiosas debía abrir espacio al nuevo ciudadano nacional.

Así pues, "el ideal del hombre que se debía formar era claramente espartano, un individuo viril y trabajador, dedicado a la lucha por la vida, alejado de la corrupción, del ocio, de la sensibilidad, del placer, de la imaginación, de la expresión de las emociones y de la ensoñación"⁹⁸⁴. En suma, dedicado socialmente pero dejando de lado su individualidad; lo importante era su formación en función del Estado, de la economía y de la estructura social. El trabajo se convierte en una de las funciones por excelencia, así la Escuela Nueva

⁹⁸¹ CAMELO, Alfredo. La educación en el siglo XX. La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX. Revista Educación y Cultura. FECODE. Bogotá, Colombia, N°. 50-51, Agosto de 1999. p. 34.

⁹⁸² HERRERA, Marta. Op. cit., p. 30.

⁹⁸³ QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. Op. cit., p. 40.

⁹⁸⁴ SAENZ, Javier; SALDARRIAGA V., Oscar y OSPINA Armando. Op. cit., p. 42.

formaría para el trabajo en el marco de una conceptualización abierta sobre la necesidad de mantener activos a los estudiantes y, por ende, a sensibilizarlos para su desempeño laboral.

En otras palabras, "el siglo XX pondrá en funcionamiento un complicado aparataje técnico-institucional de diversos órdenes: militar, instruccional (instrucción pública), médico, entre otros, puesto fundamentalmente bajo el ideal de la "unidad de la nación" y las "nuevas necesidades" del país, unas derivadas de la guerra y otras del incipiente estado de industrialización; aparataje técnico-institucional para una masa de población a administrar,

985

educar, curar y vigilar" . La formación del nuevo ciudadano en la escuela debe ser consecuente con la instauración de unos principios de nacionalidad en proceso de gestación y legitimización. Pero, a la vez, debe responder a unas realidades económicas basadas en la industrialización. Ciudadanía, nacionalidad, industria y trabajo aparecían así englobadas todas en la práctica escolar.

Ahora bien, ya en el terreno de la moral, más allá de instruir solamente para la moral católica, se trabaja ahora para ésta (como un acontecimiento de continuidad), pero también, se refuerza la tendencia a formar sujetos en torno a una sociedad y a una esfera económica. Allí, sin embargo, en esa escuela nueva de la nueva educación sigue naufragando ésta última como potenciadora de la libre expresión de las subjetividades. Esencialmente, la funcionalidad del escolanovismo, según Saldarriaga, es que pudo "interconectar los elementos dispersos, hibridar los mecanismos institucionales, anudar los contrarios, y dirigir o plegar las fuerzas hacia los fines últimos de moralizar, civilizar y tecnificar a la población colombiana a través del sistema educativo"⁹⁸⁶. No es extraña, entonces, la connivencia de la moral católica y la nueva moral ciudadana, ni mucho menos la

987

coexistencia de prácticas disciplinares tradicionales con la *nueva república escolar*. Lo que es importante resaltar aquí es que con la Escuela Nueva, algunas conceptualizaciones foráneas sobre lo educativo lograrán entrar en discusión con lo establecido y dinamizar la

⁹⁸⁵ QUICENO, Humberto. Op. cit., p. 37.

⁹⁸⁶ SALDARRIAGA V., Oscar. Op. cit., p. 241.

⁹⁸⁷ El Gimnasio Moderno es un híbrido que puede ser visto como muestra de la conjunción de la moral social y la moral católica.

puja por instaurar un nuevo orden sobre las bases sostenidas preexistentes y las nuevas exigencias de la incipiente industrialización y la dilatada génesis del Estado Nacional industrializado.

En dicha perspectiva, la relación entre la educación y las consecuencias que en la gobernabilidad se desprenden de aquella se entienden, porque "la instrucción pública es el sentido pedagógico que asume el Estado para gobernar la población; una situación que se

988

puede ver simbolizada en la expresión escolanovista: "Gobernar es educar"⁹⁸⁸. La escuela es vista más que mera educadora de niños, como la formadora de ciudadanos y la organizadora natural de lo social. La clave del proceso de gobierno se hallaba, a la luz de los escolanovistas, en la posibilidad de que el gobierno, como tal, fuera consecuencia directa de la educación de los sujetos.

Pero una educación, no entendida en el sentido de que lograran sus aspiraciones personales o explotaran sus particularidades, sino en el hecho de que se ubicaran en un sistema social, que como ya se ha dicho pretendía una rápida industrialización. Es por ello que "ante la debilidad de las otras redes de carácter nacional para la consolidación del campo de lo social, la escuela primaria se convirtió en espacio privilegiado para la materialización de las estrategias sociales y éticas del Estado"⁹⁸⁹. Educación para un sistema en el que los sujetos han de ser gobernados. La educación puede ser interpretada como la escuadra vanguardista para la estabilización del sistema gubernamental a mediano plazo, por cuanto se aseguraba que las nuevas generaciones ingresaban dispuestas por su formación a ubicarse armónicamente tanto en el sistema socio-económico como en la forma de gobierno establecida.

En dicha perspectiva la Escuela Nueva puede ser vista como un mecanismo de renovación de las tecnologías del poder. Es así como para Quiceno, a principios del siglo XX en Colombia se entra en la época de las tecnologías del poder. "Tecnologías que fundan su

⁹⁸⁸ QUICENO, Humberto. Op. cit., p. 40.

⁹⁸⁹ SALDARRIAGA, Oscar. Op. cit., p. 249.

eficacia en el dominio sistemático de los cuerpos, organización y control y, a su vez, fijación de los individuos bajo una compleja red de relaciones, en este caso, la escuela, el colegio"⁹⁹⁰. La escuela aparece como una de las tecnologías que garantizan el control social de los individuos, un control relativo si se tiene en cuenta que aparentemente hay ciertas libertades frente a las condiciones precedentes, pero latente como expresión de las nuevas formas de conducción hacia la instauración del sistema gubernamental como macro proyecto, pero también como control de los sujetos en su individualidad.

Socialmente, se requería cierto dominio que garantizara la continuidad del sistema de gobierno en proceso de estabilización. E, individualmente, como manifestación de las expectativas que en los sujetos iban siendo cultivadas con miras a su inserción productiva en las labores económicas de las industrias. Lo importante es que a la luz de las críticas contra el viejo sistema educativo, la Escuela Nueva presenta el movimiento, la actividad, la decoración, los procedimientos, la práctica democrática y la alegría en la escuela para que el ambiente escolar pase de lo tétrico a lo colorido, de lo tradicional a lo nuevo, de lo secular a lo laico y al estudiante como centro. Pero siguiendo estas ideas, lo que se pretende es seguir formando sujetos disciplinados a otros niveles como ya se ha visto.

El humanismo propuesto por la Escuela Nueva y los cambios para diferenciarse de las estrategias disciplinarias formativas de la denominada escuela tradicional, con alta incidencia católica, va siendo reemplazado por un nuevo control económico y político pero sin eliminar de plano o religioso. Lo que aquí puede ser visto como paradoja tiene un sentido aclaratorio cuando analíticamente, como lo explica Saldarriaga⁹⁹¹ pensamos desde esta "lógica mayor" de la escuela moderna conjeturando que se trata de un dispositivo en el que el saber y las técnicas, en lugar de estorbarse, como da la impresión, en realidad de requieren mutuamente. Así, el sistema educativo y las técnicas que lo componen, lejos de entrar en contradicción, organizan por el contrario, una armonía en la cual ambos funcionan. La continuidad de algunas prácticas de la escuela tradicional y de la formación

⁹⁹⁰ QUICENO, Humberto. Op. cit., p. 39.

⁹⁹¹ Cf. SALDARRIAGA V., Oscar. Op. cit., p. 181.

desde lo moral católico ayudan no sólo a pensar la nueva escuela sino que, además, la refuerzan. Lo católico religioso ocupará un lugar de igual importancia al lado de los cánticos nacionalistas. El escudo y la bandera ondearán airesos al lado del icono religioso y el trabajo renacerá como expresión de la realización humana encontrando todos sus enlaces y afinidades en la configuración del nuevo ciudadano⁹⁹².

En palabras de Nieto Caballero, el objetivo final del Gimnasio Moderno era "convertir al niño en factor de su propia educación"⁹⁹³. Se trataba, pues, de hacer creer al sujeto la necesidad de que la democracia es el sistema natural (bajo el control burgués en ese momento) y que su actividad es más importante que lo aprendido y que debe hacer esfuerzos para trabajar en esa dirección por sí mismo. "A partir del discurso médico de reforma pedagógica se legitimaron las nuevas finalidades de la instrucción pública: el fortalecimiento físico y moral de la infancia para la formación de un individuo capaz de un mayor grado de autonomía y autodirección exigidos por los nuevos sistemas de producción industrial"⁹⁹⁴. Moralmente fuerte es quien pueda dominarse a sí mismo para lograr una autonomía de compromiso con el sistema. La disciplina social aparece instalada en el sujeto como ente productivo porque ya no es tan claro el control disciplinario escolar del castigo sino el que el propio individuo logre desarrollar en él a instancias de sus aprendizajes escolares.

Democracia, ciudadanía y encaje en el sistema social y productivo son tres elementos sobre los que la autonomía y la conciencia del estudiante deberían estar centradas. Métodos, ambientes y prácticas escolares operan nuevas pero con sentido de las necesidades sociales, no de una escuela libertaria propiamente. Todo en el sistema educativo tenía un sentido: la

⁹⁹² Pareciera que las tecnologías disciplinarias no avanzaran, o mejor, que avanzaran de otro modo, más lento y por acumulación: se superponen unas a otras, levantando los nuevos estilos sobre (y con) los vestigios de las tecnologías más arcaicas, conservándolas en muchos casos, integrándolos en otros, y en otros aún, refinándolos. (Cf. SALDARRIAGA, Oscar. Op. cit., p. 181).

⁹⁹³ NIETO CABALLERO, Agustín. Una escuela. Bogotá: Antares, 1966. p. 37

⁹⁹⁴ SÁENZ; SALDARRIAGA Y OSPINA, Op. cit., p. 62.

formación de un ciudadano activo, autodirigido y útil ligado con las necesidades de moralización de la población y de progreso económico⁹⁹⁵.

Se habla, entonces, de una escuela para la democracia y para la formación de unos ciudadanos democráticos. Mucho más que el cambio de métodos para hacer felices a los niños o para revolucionar el sistema educativo lo que se busca es formar los ciudadanos y los trabajadores que se necesitan. Educación al servicio de lo social por encima de las subjetividades. Las individualidades naufragan en el mar de los intereses democráticos y económicos pero, no obstante, la escuela resurge una vez más como la nueva esperanza. No se puede olvidar que precisamente los intereses de los niños son vistos aquí como los que evolutivamente ha marcado la especie humana y no la individualidad de los sujetos.

De otra parte, la Escuela Nueva se proclamó como la posibilidad de no contar con los dispositivos disciplinarios de castigo tan recurrentes en la pedagogía clásica y católica existente en el país. Se llegó a decir incluso que con la Escuela Nueva se lograba "el fin de la disciplina". Si la autonomía se definía al modo clásico como "la libre sumisión a la ley", aquí al modo liberal, se concibe como "conservarse libre dentro de la obediencia a la ley, a la razón y a la verdad"⁹⁹⁶. Así, un demócrata liberal es quien sabría dirigirse por sí mismo con las necesidades nacionales y la escuela debe enseñar al estudiante a anteponerlas por encima de cualquier otro principio o función educativa. No sobra recalcar que, en este contexto, los maestros debían ser los primeros demócratas liberales prácticos y modelos a seguir. Ferriere, citado por Saldarriaga⁹⁹⁷, es todavía más concreto al respecto: "debemos acostumbrar al niño a la autonomía dentro del orden desde su más temprana edad. Autonomía intelectual por la realización de un trabajo personal y libre; autonomía moral confiando a cada uno ciertas responsabilidades que les permitan conducirse correctamente en ausencia de los adultos; y autonomía social por medio de *self-government* a fin de

⁹⁹⁵ Ibid., p. 60.

⁹⁹⁶ SALDARRIAGA, Oscar. Op. cit., p. 174.

⁹⁹⁷ Ibid.

acostumbrarlos a la obediencia, a las leyes del grupo y al respeto al jefe elegido por ellos mismos ⁹⁹⁸.

Por su parte, la Misión Alemana de visita en el país en 1925 con Ovidio Decroly a la cabeza, propuso una estrategia político-educativa a tono con el desarrollo incipiente de la industria, el comercio y las obras públicas, entre las cuales se encuentra, entre otras, la siguiente táctica: educar la población en el acatamiento a la ley e integrarla en las diferentes formas de ejercicio de la democracia liberal⁹⁹⁹. Nuevamente, los refuerzos conceptuales desde las perspectivas de los agentes foráneos también recalcan sobre la formación para la democracia, pero agregan una nueva variable, la liberal. "Esta pedagogía propuso un fundamento científico para estudiar nuestros defectos primordiales y "formar un yo nacional", un individuo útil, práctico, con conciencia de colectividad, de sociedad y de nación"¹⁰⁰⁰. Democracia liberal pero con sentido de nación, la libertad puede avanzar hasta donde la nación lo requiera y lo necesite y la escuela está ahí para formar así y para recordar este axioma cuando sea necesario.

Esta disciplina fincada en la autonomía y en la conciencia del estudiante implicaría una especie de orden en el que deben instalarse los sujetos, por si mismos como invitación en primer lugar, pero colateralmente por presión social en segunda instancia. Inversamente, "este orden no sería la quietud y el silencio sino, sino la eficiencia y la organización, y la obediencia nacería de la participación en las decisiones colectivas"¹⁰⁰¹. La organización escolar ordenada haría parte ahora de la capacidad a desarrollar en la misma institución escolar y en los individuos (más de ésta hacia aquellos), todo ello para lograr prontitud, agilidad y eficiencia en la transmisión de los conocimientos y en las actitudes a proyectar en los futuros ciudadanos. Cuando hablamos, entonces de autonomía, de disciplina de convencimiento y de una escuela participativa democráticamente, también hacemos alusión

⁹⁹⁸ FERRIERE, Adolfo. El problema de la disciplina en la Escuela Nueva. Los principios de autoridad y libertad. En: Revista del Maestro, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá. Vol. 1, No. 2, febrero de 1937. p. 31.

⁹⁹⁹ QUICENO, Humberto. Op. cit., p. 160.

¹⁰⁰⁰ SALDARRIAGA, Oscar. Op. cit., p. 174.

¹⁰⁰¹ Ibid., p. 173.

a una escuela productiva y eficiente cómo, a su vez, pretende formar a los estudiantes, Siendo ella formadora para la industria, no puede menos que ser un ejemplo de eficiencia en la formación de sujetos seriadados. Hablamos entonces, de sujetos formados para ser útiles laboral y democráticamente, sin exclusión de un elemento hacia el otro.

Las tecnologías conductoras para la formación ciudadana en la Escuela Nueva operan así sobre una disciplina de concientización basada en la relativa autonomía de los educandos. Una autonomía en la que se debe optar por hacer parte del grupo compacto que se está educando, aceptando de paso la formación ciudadana en masa que se ofrece. Para Saldarriaga esta concepción de la disciplina, y sobre todo sus instrumentos técnicos, procedían de la llamada administración científica del trabajo industrial, desarrollada por W. Taylor y orientada a hacer efectiva la preocupación moderna por "lograr el mayor rendimiento con el menor esfuerzo, logrando economía de tiempo, experiencia sistematizada y racional, trabajo en equipo, y reducción de la fatiga individual"¹⁰⁰².

No es en vano, entonces que "la escuela activa se enorgullecía de haber logrado la aplicación de estas técnicas a la "organización científica de las técnicas pedagógicas""¹⁰⁰³. Con ellas no sólo se trabajaba en impulsar la formación ciudadana y la capacitación para el trabajo al mismo tiempo, y ambas empresas se fortalecían con técnicas eficientistas, sino que además la escuela podía ser vista como una institución en donde los objetivos buscados podían igualmente ser controlados industrialmente.

La relación entre la formación para la industria y la autonomía para controlarse a sí mismos encuentra una relación estrecha con el campo económico porque, como lo explica Saldarriaga aquí "la libertad disciplinada es la condición de la productividad. La autoridad se justifica no por una jerarquía de sumisión sino por la necesidad científica de unidad del proceso y clasificación y jerarquización funcional técnica"¹⁰⁰⁴. Más aún, los sujetos de la

¹⁰⁰² Ibid., p. 176.

¹⁰⁰³ CLAPAREDE, Eric. *Psicología del niño y pedagogía experimental*. México: Continental. 1957 [1905]. p. 28. Citado por SALDARRIAGA, Oscar. *Op. cit.*, p. 176.

¹⁰⁰⁴ SALDARRIAGA, Oscar. *Op. cit.*, p. 176.

educación y los críticos de la reforma aceptarían de buena manera estas nuevas condiciones de la libertad comparada con lo tradicional. Además, la promesa de estar capacitados para salir a la liza ciudadana y responder productivamente era bien importante si se miraba la educación como factor decisivo para la inserción social. En otras palabras, el niño que la Escuela Nueva pretendió formar, fue siempre un niño "consciente de sus responsabilidades sociales", pero éstas se definían según el modelo del sistema taylorista de administración científica del trabajo: el buen sujeto social es el que sabe adaptarse a las exigencias de los procesos colectivos de producción en cadena, y cualquier aparición de otra forma de la subjetividad o de la individualidad no podía sino aparecer como disfunción para el estándar requerido¹⁰⁰⁵.

¹⁰⁰⁵ Ibid., p. 247.

10. EDUCACIÓN POPULAR PARA LA RECONSTRUCCIÓN NACIONAL.

En este capítulo de cierre realizamos una somera mirada a las ideas educativas en el contexto de la terminación de la hegemonía conservadora y la llegada de los liberales al poder en 1930 luego de casi medio siglo continuo (45 años) de gobiernos conservadores y, con la que según algunos historiadores, nuevamente se encaminó el país hacia la modernidad. El nuevo discurso oficial de corte liberal pero con el apoyo de diversos grupos conservadores moderados ofrecía ahora una *educación popular* para reconstruir el maltrecho país. Para aquel país particular en el que todavía resonaban las metrallas de diciembre de 1928 con las que se había dado muerte a cientos de trabajadores en la zona bananera del departamento del Magdalena y en donde el presidente Abadía Méndez madrugaba en los periódicos del primero de enero del 1929 a elogiar "a la iglesia católica por haber dado al país su cultura y civilización, y agradecía a los capitalistas extranjeros por haber contribuido tanto al desarrollo nacional"¹⁰⁰⁶.

Un año mas adelante, en Agosto de 1930 y ad portas de tomar el poder presidencial Enrique Olaya Herrera "el periodista niño de Guateque"¹⁰⁰⁷, Antonio Duque, Director de la Revista Claridad y publicada en la ciudad de Medellín, realizaba una encuesta a Julieta González Tapia dama de la costa Caribe colombiana. Ella era integrante del equipo de colaboradores del nuevo presidente y había sido invitada para colaborar en la obra de nacionalizar la Educación Popular que necesitaba Colombia en estos momentos de reconstrucción nacional¹⁰⁰⁸. Lo importancia de sus apreciaciones políticas sobre la educación eran importantes en la medida en que se reiteraba nuevamente, ahora con nuevos grupos en el

¹⁰⁰⁶ HENDERSON, J. Op. cit., p. 242.

¹⁰⁰⁷ Así conocido porque cuando tenía 12 años, fundó y dirigió el pequeño periódico El Patriota, con el cual obtuvo canje con varios periódicos del país, entre ellos, El Espectador de Medellín dirigido por la familia Cano. Para entender un poco su elección en el contexto de la terminación de la Hegemonía Conservadora es importante recordar que siendo Olaya Herrera, de raigambre liberal, ya había sido Ministro en el Gobierno conservador del antioqueño Carlos E. Restrepo y había dicho, además, "que respetaría las prerrogativas de la Iglesia en caso de ser elegido, y que formaría un gobierno en el que los conservadores serían escuchados tanto como los liberales" (HENDERSON, J. Op. cit., p. 253).

¹⁰⁰⁸ GONZÁLEZ TAPIA, Julieta. Encuesta. Revista "Claridad". Medellín. Agosto de 1930, Año 1, No. 25, p. 1185.

gobierno nacional, sobre el imperativo de seguir trabajando por un sistema educativo de nación, intento que en su momento también se había proyectado con la Ley 39.

Y la expectativa en Antioquia era explicable por lo que podría significar en el nuevo gobierno de reconstrucción liberal, la llamada Educación Popular, máxime si se tenía en cuenta que ya el proceso de nacionalización de la educación había empezado con la Ley 39 de 1903 y que lo que, posiblemente, se buscaría en adelante sería entrar a revisar y controlar de qué maneras se estaba llevando a cabo dicha legislación del orden nacional en los entes gubernamentales y, en primera instancia, en los grandes centros urbanos como Medellín¹⁰⁰⁹. En ese orden de ideas, se puede ubicar el eco que de este tipo de planteamientos de carácter nacional se hacían en los medios de comunicación regionales.

González Tapia consideraba que la labor de los maestros era importante en la medida en que se ocupaba de "esa célula viviente que se llama niño"¹⁰¹⁰ y, por eso, sería apoyado definitivamente por el gobierno que se inicia. Por la misma razón, "el MAESTRO (sic) debiera tener en las sociedades modernas una importancia suma que lo coloque en el puesto de dignidad que le corresponde después del Jefe de Estado"¹⁰¹¹. Así puestas las cosas, en el nuevo gobierno liberal de reconstrucción el niño, célula viviente, era de lo más importante para la nación y los maestros, quienes se encargaban de trabajar con las células que conformaban el organismo vivo de la nación, y por lo tanto seguían siendo mirados como los constructores del nuevo cuerpo nacional. Casi a la altura del mismo papel constructor que tenía el jefe de Gobierno, exactamente después de él. La educación en esta perspectiva seguía con la pretensión de alcanzar, en teoría política, un nivel de importancia en el nuevo gobierno y, ello, en consecuencia, debería redundar en mejoras, o al menos en una mayor atención, para los diversos frentes relacionados con este campo social.

¹⁰⁰⁹ Situación que queda planteada en las formas en las que en esta región se participó en las discusiones sobre la ley Uribe. Es decir, en las temáticas desarrolladas en los capítulos precedentes de la presente investigación.

¹⁰¹⁰ Ibid., Op. cit., p. 1186.

¹⁰¹¹ Ibid.

Y una primera reforma, en este sentido, y desde lo teórico, se ubicaba en los medios educacionistas, Ante la inquietud de la revista Claridad sobre lo deficientes y necesitados de una efectiva reforma que estaban los medios educacionistas, haciendo alusión clara a lo ocurrido con la intensa discusión pero poca aplicación de la ley Uribe, González Tapia, expresaba que los principales puntos a que había necesidad de atender para conseguir las reformas progresivas de la educación eran "dignificar el magisterio y nacionalizar la educación" y colocaba estos dos primeros factores como "los raudales luminosos de una misma estrella de primera magnitud"¹⁰¹². Es decir, se reiteraba en elementos que ya habían sido planteados, el primero abiertamente con la Ley 39 y el segundo, aunque fragmentariamente, en las discusiones precedentes ocurridas a instancias de esta misma reforma de principios del siglo XX. Otros aspectos que fueron señalados como primordiales en un posible movimiento de reforma del nuevo gobierno tenían que ver con la necesidad de "acabar con la enseñanza libresca sobre manera en las escuelas primarias"¹⁰¹³, lo cual reforzaría los intentos de quienes buscaban establecer metodologías activas por encima de las clases en donde los niños sólo repetían de memoria y aprendían conceptos sin haber pasado por una mínima elaboración de ellos.

"Modernizar las Normales" era otra de las propuestas reformistas del gobierno liberal entrante, aunque no quedaba claro en esta ocasión en qué sentido se hablaba de modernización; se colige, en efecto, que la formación de institutores debería responder a una nueva mirada hacia la profesión docente, la nacionalización de la educación como proyecto nacional y a la búsqueda de nuevas metodologías con y más allá de libros. En consonancia con lo anterior, González Tapia creía que se debía "organizar la enseñanza de modo que el trabajo intelectual armonice con el manual y práctico"¹⁰¹⁴. Una vez más, la preocupación por la enseñanza libresca alejada de la "realidad nacional" y la quietud de los aprendices en las aulas era puesta en evidencia como situación crítica. El interés por atender la niñez seguía estando presente cuando se planteaba "poner al frente de las primarias a los maestros más experimentados". Finalmente, se hacía un llamado para crear

¹⁰¹² Ibid., Op. cit, p. 1186-1187.

¹⁰¹³ Ibid., Op. cit, p. 1187.

¹⁰¹⁴ Ibid.

las bibliotecas escolares, inexistentes en gran parte de las instituciones, y "dar la educación cívica no con palabras huecas sino con hechos", aludiendo así, de nuevo, a una escuela más vivencial y menos dictadora de conceptos.

Para González Tapia se requería, insistiéndose una vez más sobre ello, "crear la ESCUELA ACTIVA (sic) [...]" y "crear las escuelas nocturnas de ambos sexos, regidas por diferenciados reglamentos especiales, las cuales funcionarían en edificios separados, ya que en Colombia la coeducación no ha podido arraigar todavía ni siquiera en las universidades -donde la educación se refrena- a pesar de la lucha feminista que pide a voz en cuello educación integral y especializada"¹⁰¹⁵. Este nuevo envión, al empezar el segundo cuarto de siglo en la política nacionalizadora, mostraba como uno de sus principales componentes la inclusión de la Escuela Activa, una y otra van de la mano y se entiende que precisamente la metodología activa es una de las banderas que enarbolan los nuevos reformistas para, eventualmente, producir cambios en la estructura social del país. Por otra parte, la coeducación, o educación simultánea para hombres y mujeres, parecía estar lejos aún de llegar a la escuela primaria, una manera de ir permeando este tipo de políticas lo ofrecían las instituciones nocturnas aunque sólo fuera por cercanía locativa, porque los edificios y los reglamentos continuarían siendo diferentes.

En la misma Revista Claridad, frente comunicativo de carácter no oficial, se producía lo que podemos denominar como una especie de dictamen pesimista de lo que quedaba en el país después de haber llegado a la tercera década del siglo XX en el contexto del proceso reformista activado con la Ley Uribe. Eran las palabras de Eliseo Arango, Ex Ministro de Educación Nacional, publicadas en septiembre de 1930. Sus palabras son presentadas en Antioquia como "la crítica severa y revaluadora de lo que ha sido la instrucción pública en Colombia durante los últimos cincuenta años. Exposición clara y jugosa, penetrada de elevado idealismo, de lo que debe ser reformado en nuestro medio para que mañana nos

¹⁰¹⁵ Ibid.

asista el derecho de enfilear entre los pueblos civilizados"¹⁰¹⁶. Como se puede ver inicialmente, el ideal reformista para alcanzar la perseguida civilización sigue latente medio siglo después. El mismo Arango persistirá más adelante en tal búsqueda desde el Ministerio de Educación nacional bajo el gobierno de Mariano Ospina Pérez en la década del 40.

Y como se podrá ver a continuación, estas afirmaciones de un conocedor del campo educacionista nacional confirmaban para ese momento lo que el gobierno liberal de *reconstrucción nacional* prometía arreglar definitivamente en el país con la propuesta gubernamental de la Educación Popular, lo que parecía no haber ocurrido con la Ley Uribe en el dilatado gobierno de los Conservadores. Para empezar decía, por ejemplo, con todo el conocimiento del cargo que había ostentado que "Es necesario que el país no siga engañando con una oficina que lleva el nombre de Ministerio de Educación Nacional. Lo que principalmente existe es un despacho encargado de suministrar recursos para leproserías, sanidad, beneficencia, y que tiene modestos apartes para la enseñanza pública"¹⁰¹⁷. Lo que dejaba ver que la intención nacionalizadora del sistema instruccional seguía por el momento en veros, en tanto de lo que menos podía ocuparse era de la enseñanza pública. Los escritos legales nacionalizadores de principios del siglo aun no encontraban un ente central que tuviera la envergadura de hacerle seguimiento a tales expectativas de unificación, por un lado, y de monitoreo a las exigencias encargadas a los departamentos, por otro.

Otros aspectos presentados en situación crítica por este ex ministro son los fines de la educación, los métodos y las instalaciones locativas de las Escuelas. Veamos:

Sobre los fines de la educación

- "Alucinados por las empresas materiales, con un concepto simplista de nuestro progreso económico, olvidamos el cultivo del hombre la empresa primordial de la producción".

¹⁰¹⁶ ARANGO, Eliseo. "Franca orientación". En: Revista Claridad. Año 1, N° 29 (septiembre de 1930); p. 1375.

¹⁰¹⁷ Ibid., p. 1377.

- "Entre nosotros, la escuela primaria y la universidad se encuentran desconectadas de la vida activa, flotan en un medio ajeno a la época en que vivimos"¹⁰¹⁸.

Sobre los métodos

- "Pero no basta que los Departamentos y la Nación apropien sumas de apreciable cantidad para la enseñanza pública si los métodos actuales siguen en la educación de la niñez y de la juventud. Para el suscrito es este uno de los problemas fundamentales de nuestro gran problema educacionista".
- "En la escuela urbana el método de deformación mental se acentúa por el recargo de lecciones de texto. El niño mira el edificio como un lugar de tedio, y los libros son grilletes de su inteligencia, pues en vez de enseñarle a discurrir, a observar, a comparar, a juzgar, los atrofía y nivela lastimosamente".
- "El libro que entre nosotros suele llamarse didáctico, es en la escuela primaria el cadáver de las ideas, el cascarón del pensamiento. Sin números maestros consideran que el recitado de un libro es el conocimiento, y no se enseña a razonar la materia. Se sabe un texto, pero la personalidad del estudiante queda sumergida"¹⁰¹⁹.
- "En nuestra escuela el niño no aprende para la vida, sino para el examen, se le hace recitar de memoria textos incomprendidos e incomprensibles bajo el signo de castigo".
- "La regla es la de que en nuestras escuelas se mata la espontaneidad del niño, su extraordinario impulso vital, con el exceso de materias y lecciones. El agotamiento va extendiendo las potencias del espíritu".
- "La libertad del niño, su autonomía, no se permiten. Una coerción absurda impide al niño manifestar su índole, y el maestro vive ignorando su personalidad que está encargado de desenvolver".
- "El *pensum* y los programas actuales del las normales son recargados en grado máximo y ni están al orden día, en asuntos pedagógicos"¹⁰²⁰.

¹⁰¹⁸ Ibid.

¹⁰¹⁹ Ibid.

¹⁰²⁰ Ibid.

Sobre las instalaciones locativas de las Escuelas

- "Desde el punto de vista material, desde el edificio inhóspite (sic) que más parece cárcel de condenados que albergue para exaltar la vida floreciente, hasta los métodos, programas, textos y maestros, todo conspira para deformar la personalidad de los niños"¹⁰²¹ .

La justificación a tal descripción la hace el pensador manizalita Otto Morales Benítez, muy de la entraña liberal, y para quien, la primera vez que se habló de cultura popular en Colombia fue precisamente cuando llegó al poder el liberalismo en los años treinta. Según Morales Benítez

se modificó la orientación estrictamente religiosa de la educación, especialmente en el sector femenino. Se creó la coeducación y para atajarla, la iglesia y el partido conservador realizaron un congreso eucarístico en Medellín que amenazaba con la guerra civil. Desde luego, el liberalismo impulsó la participación de la mujer al darle el manejo de su vida económica hasta llevarla al gobierno. No hubo, pues, materia social, económica, política y, desde luego, de la realidad nacional que no se transformara. En la cúspide de ese vuelco nacional estaba la cultura con nuevos apremios en los temas, en el enfoque doctrinario, en el estilo literario para cambiar la actitud a nuestras gentes. En la escuela, en el bachillerato y en la universidad, se establecieron nuevos criterios. Por primera vez se habló de cultura popular, dándole la dimensión creadora que tiene; atrás quedó la de la élite¹⁰²².

No obstante, y como para recibir bajo la debida presión de los grupos religiosos que ven en crisis su continuidad con la nueva política oficial del país, el Obispo de Santa Rosa de Osos, Miguel Ángel Builes decía en 1931: "Que el liberalismo ya no es pecado se viene

¹⁰²¹ Ibid.

¹⁰²² ESCOBAR MESA, Augusto. Op. cit., p. 71.

diciendo últimamente con grande insistencia [...]. Nada más erróneo" . En síntesis, los enclaves religiosos hacían sentir el poder de la tradición y, de otro lado, las argumentaciones políticas del liberalismo para emprender una nueva fase reformista también estaban dadas. La reconstrucción nacional era la nueva esperanza y el sistema educativo nacional entraba a hacer parte de esa pretendida transformación de los grupos liberales. Para Morales Benítez, y contrariando a quienes han visto el proceso reformista de la Ley 39 como el gran impulso modernizador del siglo XX para el país, no hay duda de que el avance hacia la modernidad fue posible precisamente con la República Liberal¹⁰²⁴ iniciada en la década del 30 y la terminación de la Hegemonía Conservadora (1903-1930)¹⁰²⁵.

¹⁰²³ Cf. CAMELO, Alfredo. Op. cit., 40. Builes hacía referencia al ensayo de Rafael Uribe Uribe titulado "De cómo el liberalismo político colombiano no es pecado". Edición dispuesta por el cuerpo de Consejeros de la Dirección Nacional del partido liberal. Bogotá: Casa Ed. El Liberal, 1912.

¹⁰²⁴ Periodo de la historia colombiana en la que gobernaron el país Enrique Olaya Herrera, Alfonso López Pumarejo, Eduardo Santos y Alberto Lleras Camargo.

¹⁰²⁵ 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 Generales:

1900-1904 José Manuel Marroquín.

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.

CONCLUSIONES

A falta de una escuela para el trabajo y el progreso, una escuela para dios y para la vida.

- Si bien Antioquia fue uno de los departamentos que mayor presupuesto destinó para trabajar en pro de los lineamientos de la reforma instruccional, éste no tuvo los resultados esperados porque las condiciones de los locales escolares, la preparación de los maestros y los avances en cuanto a que los estudiantes aprendieran oficios, fueron más bien esporádicos, y sobre todo en Medellín, y de ninguna manera generalizados en el resto del departamento.
- La Ley Uribe fue vista en esta región como una alternativa desde la imagen de país y de la legalidad oficial para salir de la crisis social que implicaba pensarse como una raza degenerada, débil y perezosa. Situación que era, en parte, atribuida al sistema instruccional decimonónico; pero en el que también se cifraron directamente grandes esperanzas de recuperación en el contexto reformista al iniciar el siglo XX. Así, a instancias de la Ley Uribe, la institucionalidad instruccional considerada como problemática, y hasta causa de diversos males, pasaba ahora a ser percibida como una parte importante de las alternativas regeneradoras.
- Antioquia se vio enfrentada a unas exigencias nacionales que la pusieron en aprietos porque al mismo tiempo que trataba de acomodarse a los lineamientos centralistas de instrucción para el trabajo se las veía con su fuerte tradición católica, la misma que para cualquier tipo de decisión o movimiento en el sistema instruccional tenía siempre algo que decir. Es claro, entonces que la puja entre la tradición católica y los imperativos en la instrucción para el mundo del trabajo hicieron parte fundamental de todo el proceso de apropiación de la Ley 39 en Antioquia. Hablamos, pues de una particular forma de apropiación católica de la Ley Uribe durante el periodo estudiado.

- La tensión entre las propuestas de la reforma instruccionalista y los postulados religiosos de la cristiandad llevaron a que al vaivén de estas fuerzas, se presentaran concesiones, pero al mismo tiempo puntos de desencuentro críticos. En tales condiciones, Antioquia configuró una mecánica apropiadora en la que fueron puestas en discusión temáticas como las de la reforma, el progreso, la evolución y el trabajo; pero al mismo tiempo estas temáticas fueron permeadas y presionadas por frentes de moralización cristiana, criterios de fe, salvación eterna y las consideraciones de un tipo concreto de dios como el símbolo omnipresente sobre el que todo debería girar inexorablemente.
- Entre los elementos que lograron unificar tanto el sentido de la reforma como la tradición cristiana de la región estuvieron los de progreso, civilización y regeneración. Y cuando aquí decimos unificar no significa que hubieran sido vistos en el mismo sentido, sino que aunque se aceptaba su existencia en ambos flancos, precisamente la reforma venía a dinamizar nuevos enfoques de estos conceptos.
- Uno de los aspectos en los Antioquia puso mayor énfasis fue el de la inspección escolar. Pero un tipo específico de práctica inspeccionadora que recayó sobre todo en el gremio de los maestros. Mientras tanto, se notaba cierta condescendencia con las condiciones locativas, con los útiles escolares y con el salario de los maestros, entre otros aspectos. La inquietud oficial en el sentido de que las exigencias reformistas realmente se hicieran prácticas en la vida de las escuelas estuvo centrada en los maestros, porque existía un relativo consenso mayoritario acerca de su inadecuada preparación académica para trabajar ciertamente en el proceso de reforma puesto en marcha. Y fue esto mismo lo que hizo olvidar los otros aspectos, igualmente problemáticos, para pensar en una reforma como la estipulada.

- Paradójicamente, 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 rápidamente 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); y sometidos a tomar partido entre religiosos o no religiosos so pena de las consecuencias de asumirse reformistas, lo que casi siempre conllevó marcas peligrosas.
- Otro aspecto interesante del contexto reformista es que los maestros de Antioquia tuvieron la oportunidad de reactivar sus discusiones sobre el sistema instrucionista regional mediante diversos mecanismos como las Escuelas de Vacaciones y los Liceos Pedagógicos. No obstante, ya en sus lugares de trabajo, sus prácticas debían hacerse con pocos útiles y en locales sin las condiciones para avanzar en lo discutido a instancias de una reforma que pretendía talleres de formación laboral.
- En el marco de la reforma hasta los castigos corporales tuvieron lugar en las discusiones. Tal vez, de lo más interesante en este sentido fue que se plantearon nuevas formas de castigo "más acordes" con la formación para el trabajo y en las que los cuerpos no sufrieran en forma inclemente los martirios porque podrían no aceptar la nueva oferta de laboralización. Se habló pues de una modernización de los castigos al mismo tiempo que de unas nuevas formas de instrucción para el trabajo.

- La educación práctica, aquella que fue llamada, por arte de la reforma, a reemplazar la rutina escolar de fines del siglo XIX, estuvo totalmente emparentada con el trabajo. No se trataba pues de hacer de la escuela un lugar más ameno o que permitiera mejores aprendizajes para los niños colocándolos a hacer algo práctico, sino de ponerlos en función de situaciones cada vez más cercanas al campo de lo laboral.
- En este mismo sentido, con la reforma instruccionalista 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.
- La última parte del periodo analizado (1918-1930) muestra la confluencia de las ideas reformistas, la tradición cristiana, y algunos postulados de la Escuela Activa. Una idea de Escuela Activa que logra amalgamar la religiosidad, la formación para el trabajo y la transformación de los métodos en la escuela. Y aquí sí, básicamente, el cambio de los métodos como un elemento esencial. Aparecen así la reforma 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.
- 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.

- Se percibe un ideal democrático de formación ciudadana en la Escuela Nueva en Colombia de principios del siglo XX 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.
- Al finalizar la década del 30, y llegar a su fin la denominada hegemonía conservadora, se percibe un ambiente político de renovación en el campo instruccional. 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 confrontación más abierta con la tradición católica.

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

Hipótesis de trabajo para futuras investigaciones.

Algunas conjeturas hipotéticas que pueden servir de base para emprender nuevas investigaciones sobre el sistema instruccional antioqueño en el contexto de la Ley Uribe, son las siguientes:

- Las prácticas al interior de las escuelas públicas, y más específicamente las prácticas de aula, fueron poco impactadas por las exigencias de la Ley Uribe, debido a las condiciones locativas, la preparación de los maestros y, en general, a las condiciones de infraestructura de las escuelas y del sistema instruccional regional.
- La tensión que se presentó dentro de la República Conservadora de fines del siglo XIX y principios del XX entre las tendencias liberales (el espíritu racional, la fe en el progreso) en pugna con las tendencias cristianas, el colectivismo (bien común, las concepciones del pecado, la salvación, etc.) afectó la posibilidad de más amplios impactos en la implementación de la ley Uribe en la región, sobre todo en lo relacionado con la formación para el campo laboral.
- La formación para el trabajo a los niños y jóvenes en el primer cuarto del siglo XX en Antioquia fue posible en un mayor grado en las instituciones no gubernamentales que en las escuelas públicas oficiales.
- La Escuela Nueva o Activa permitió la reactivación de algunos de los elementos de la Ley Uribe entrando más en la dinámica reformista de ésta que afectando negativamente su implementación.
- No existe propiamente un pensamiento pedagógico regional sino que éste ha obedecido a la continua acumulación de diversas ideas pedagógicas foráneas.

Aciertos y dificultades metodológicas en el desarrollo de la Tesis

Inicialmente, se pretendía tomar varias fuentes primarias para ampliar el marco de las discusiones. Sin embargo, en el transcurso del trabajo archivístico se pudo notar que la amplitud de materiales en las revistas oficiales de la gobernación de Antioquia era considerable. Haber focalizado la investigación principalmente en las revistas oficiales producidas por la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia facilitó, en cierta medida, el tratamiento de los temas. Aunque, hay que anotar, el rastreo no se limitó necesariamente a dichas revistas, que de por sí constituyeron el hilo conductor, sino que también se dejó abierta la posibilidad de acudir a otras fuentes cuando las temáticas y el archivo así lo exigían.

Otro acierto es haber tenido la continuidad de los dos tutores Rafael Ríos Beltrán y Andrés Klaus Runge Peña durante todo el trayecto investigativo, lo cual viabilizó continuamente la complementariedad entre las dos líneas Pedagogía Histórica e Historia de las Prácticas Educativas. Un tercer aspecto acertado en el desarrollo de la investigación tiene que ver con la designación de jurados de Tesis que la conocían desde que ella fue formulada, lo cual redundó notablemente en la forma en la que abordaron sus aportes y comentarios.

Finalmente, la principal dificultad ha radicado en no haber podido contar con la concesión de suficientes comisiones de estudio, es decir, tiempo permitido por el sistema educativo oficial, en el que actualmente laboro como directivo docente, para avanzar de forma dedicada y con menores niveles de estrés en el desarrollo tanto de la mecánica de rastreo documental y de archivo, como en las fases de sistematización, socialización y escritura.

BIBLIOGRAFÍA

ACERO LÓPEZ, J. Eduardo. S. J. Consagración de Colombia al Sagrado Corazón de Jesús. En: <http://www.arquibogota.org.co/?idcategoria=6855>, mayo 30 de 2008.

. Mis mejores reportajes. 100 años de los Hermanos de La Salle en Colombia. Reportaje al Hermano Juan Vargas. Bogotá: Ediciones Jeal, 1990.

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

Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. En: EL COLOMBIANO, Medellín: (2008).

Antioquia (Separata). Abanico de Empresas, multitud de desafíos. En: EL COLOMBIANO, Medellín (2008).

Antioquia (Separata). La Educación en Antioquia. En: EL COLOMBIANO, Medellín (2008).

"A un siglo llega hoy cumplido". En: EL COLOMBIANO, Medellín, Abril 8 de 2009, p. 3D.

ARANGO DE R., Gloria M. Sociabilidades católicas, entre la tradición y la modernidad. Antioquia 1870-1930. Medellín: IME Dirección de Investigaciones Universidad Nacional de Colombia, 2004.

ARCHILA, Mauricio. "La clase obrera colombiana, 1886-1930", En: Álvaro Tirado Mejía, ed., Nueva Historia de Colombia, vol. 3, Bogotá: Planeta, 1989.

ARENDRT, Hannah. La crisis de la educación. Barcelona: Península, 1996.

BEJARANO, Jesús A. Historia económica y desarrollo. La historiografía económica sobre los siglos XIX y XX en Colombia. Santafé de Bogotá: CERCE, 1994.

. La economía. En: Manual de Historia de Colombia. Instituto Colombiano de Cultura. Tomo III, 2ª edición, 1982.

BETANCUR, Agapito, et al. La ciudad 1675-1925. Medellín: Tipografía Bedout, 1925.

BOHANNAN, Paul. De Antropología. Lecturas. México: McGraw-Hill, 1992.

BOTERO HERRERA, Fernando. La industrialización en Antioquia. Génesis y consolidación 1900-1930. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2003.

CADAVID MISAS, Roberto. Historia de Antioquia. Medellín: Dirección de Cultura de Antioquia, 1996.

CALVO, Gloria. Resumen Analítico en Educación No. 4015 / Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones —CIUP—. Volumen 33 (Septiembre de 2002).

CAMELO, Alfredo. La educación en el siglo XX. La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX. Revista Educación y Cultura. FECODE. Bogotá, Colombia, N°. 50-51, Agosto de 1999.

CARRASQUILLA, Tomás. Cuentos. Medellín: Bedout, 1982.

. La sencillez. En la ciencia. En el arte. En: Leer y Releer. N°. 50 (marzo de 2008).

CARUSO, Marcelo. La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania: 1869-1919. 1ª. Ed. Buenos Aires: Prometeo Libros. 2005.

. ¿Una nave sin puerto definitivo? En: La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. PINEAU, Pablo, DUSEL, Inés y CARUSO, Marcelo. 1a Edición, 1a reimpresión. Buenos Aires: Paidós, 2005.

CASTRO, Alfonso. El Señor Doctor. Tipografía Industrial, Medellín, 1927.

CASTRO, Jorge Orlando. Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de este campo del saber. En: Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989 -1999. Colciencias, Socolpe, Ed. ICFES. Tomo I. 2000.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e historia. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

. Escribir las prácticas. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1996.

DANIEL, Ute. Compendio de historia cultural. Edición castellana. Madrid: Alianza Editorial. 2005.

DARWIN, Charles. El origen del hombre. Cali: Editorial Prensa Moderna.1979.

DE GREIFF, León. Poesía para todos. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995.

DERRIDA, J. Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad. Ed. Tecnos, Madrid, 1994.

DIAZ, Daniel. Raza, Pueblo y pobres: las tres estrategias biopolíticas del siglo XX en Colombia. 1873-1962. En: Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Eds. Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. 2008.

DOMINGUEZ ORTIZ, A. Sociedad y estado en el siglo XVIII español. Madrid: Ariel. 1984.

DONZELOT, Jacques. La policía de las familias. Valencia, España: Pretextos, 1979.

DUARTE, G. María Isabel. El primer centenario de la Independencia de Colombia. En: Revista EAFITENSE, mayo-Junio, Medellín, 2009.

DUQUE B, Francisco. Historia de Antioquia. 2^{ed} Medellín: Albon Interprint, 1968.

DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo. La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Colección Saberes clave para educadores, Editorial Santillana, 2003.

ECHEVERRI, Alberto y QUICENO, Humberto. Corrientes pedagógicas y acontecimientos educativos en el siglo XX en Colombia. Revista Educación y cultura, No. 50. CEID - FECODE, Agosto de 1999.

ELIAS, Norbert. El proceso de la civilización. Fondo de Cultura Económica, 2^a Edición, México. 1994.

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

ESCOBAR MESA, Augusto. Interrogantes sobre la identidad cultural colombiana. Diálogo con Otto Morales Benítez. Bogotá: Editora Guadalupe. 1a Edición. 2006.

FARREL, Robert Vincent. The Catholic Church and Colombian Education, 1886-1930. In search of a tradition. Disertación de Doctorado inédita. Columbia University, 1983.

FENDLER, Lynn. ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En: Popkewitz, T., Brennan, Marie. El desafío de Foucault. Ed. Pomares. Corredor, S.A. Barcelona, España. 2000.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México: Siglo Veintiuno Editores, 2005.

. La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores, 12a edición. 1970.

. "Verdad y poder". En: MOREY, Miguel. *Sexo, poder y verdad. Conversaciones con Michel Foucault*.

. El polvo y la nube. En: La imposible prisión: debate con Michel Foucault. Ed. Anagrama. Barcelona, España. 1982.

. Microfísica del poder. Las ediciones de La Piqueta. Madrid (España). 3ª edición. 1992.

. Nacimiento de la biopolítica. En: Archipiélago, No. 30, págs. 119-124. Traducción del francés de Fernando Álvarez-Uría del texto Naissance de la biopolitique, resumen del Curso en el Colegio de Francia (1978-9), publicado en Annuaire du College de France, París, 1979. Pp. 367-372.

GARCÍA, Julio Cesar. Historia de la Instrucción Pública en Antioquia. Editorial Universidad de Antioquia. Segunda edición, 1962.

GIRÓN SIERRA, José. Modernidad-Posmodernidad. En: Re-lecturas, N°. 16 (agosto-octubre de 1993).

GONZÁLEZ CALLE, Jorge y VELÁSQUEZ, María Isabel. "Iglesia y sociedad en Medellín. Asociacionismo y Acción Social Católica, 1900-1936", Tesis de pregrado en Historia, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, 1994.

GONZÁLEZ M., Conrado. La educación primaria y secundaria (1880-1950) En: MELO, Jorge Orlando. Historia de la educación de Medellín II. Compañía Suramericana de Seguros. Primera edición, 1996.

HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá: Fondo editorial CEREC, 1987.

HENDERSON, James D. La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006.

HENRIQUEZ, Cecilia. Imperio y ocaso del sagrado corazón en Colombia. Un estudio histórico simbólico. Bogotá: Altamir Ediciones, 1996.

HERRERA CORTÉS, Marta. Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951. Santafé de Bogotá: Plaza y Janés Editores, 1999.

JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la educación. Del Virreinato a la época contemporánea. En: Manual de Historia de Colombia. Tomo III. 2 ed. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1982.

- . El pensamiento político colombiano en el siglo XIX. Bogotá: Temis, 1964.
- "Las habitaciones para obreros en el barrio Manrique". En: EL ESPECTADOR. Medellín, marzo 15 de 1923.
- LONDOÑO BLAIR, Alicia. El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2007.
- LONDOÑO, Patricia y REYES, Catalina. Breve Historia de Antioquia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Fundación Ratón de Biblioteca, 2001.
- LUZURIAGA, Lorenzo. La educación nueva. 5ª edición. Buenos Aires: Ed. Losada, S.A, 1958.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Historia de la educación. De la Antigüedad a nuestros días. Sao Paulo: Cortes Asociados, 1989.
- MARTIN BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía, México: Gili, 1997.
- MARTINEZ ECHEVERRI, Luis. La Instrucción Pública en Antioquia. Revista Educación Pública Antioqueña. 1942.
- MARTINEZ BOOM, Alberto. Una mirada arqueológica a la Pedagogía. Revista Pedagogía y saberes. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. No. 1, junio de 1990.
- . De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.
- ; NOGUERA, Carlos y CASTRO, Orlando. Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. Segunda edición. 2003.
- MARTINEZ, Frédéric. El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900. Banco de la República / Instituto Francés de Estudios andinos. Bogotá, 2001.
- MAYOR MORA, Alberto. Cabezas duras y dedos inteligentes. Estilo de vida y cultura técnica de los artesanos colombianos del siglo XIX. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2003.

MELO, Jorge Orlando. Historia de la educación de Medellín II. Medellín: Compañía Suramericana de Seguros, 1996.

"La República Conservadora, 1880-1930", En: Mario Arrubla, ed., Colombia hoy, 6ª. Ed., Bogotá: Siglo XXI, 1980.

La política antioqueña 1904-1946. Colombia es un tema. En: <http://www.jorgeorlandomelo.com/politicaantio.htm>. Revisado: Diciembre de 2011.

MOLANO, Alfredo y VERA, Cesar. "La política educativa y el cambio social. Del régimen conservador a la república liberal (1903-1930)". Revista Colombiana de Educación. Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional. N° 11, semestre I, 1983.

MORA, Luis María. Croniquillas de mi ciudad. Bogotá: Banco Popular, 1972.

MUÑOZ CABARCAS, H. Alberto. Una aventura con alas. En: Revista AVIANCA, N° 57 (diciembre de 2009).

NIETO CABALLERO, Agustín. "Nuestra bandera". En: Palabras a la juventud. Bogotá: Editorial ABC, 1923.

NIETO CABALLERO, Luis Eduardo, Escritos escogidos. 5 vols., Luis C. Adames Santos, comp., Bogotá: Banco Popular, 1984.

NIETZSCHE, Federico. "Aurora". La exaltación del trabajo. En: <http://www.nietzscheana.com.ar/>, marzo de 2009.

PALACIO MEJÍA, Victoria y NIETO LÓPEZ, Judith. Escritos sobre Instrucción Pública en Antioquia. Secretaría de Educación y Cultura. Departamento de Antioquia. Medellín: Editorial UPB, 1994.

PALACIOS, Marco. El café en Colombia. 1850-1870. Una historia económica social y política. México: Colegio de México, Áncora Editores, 1983.

PAPONI, Susana. Cuerpo y subjetivación en la biopolítica actual. Revista de la Facultad No. 13. Publifadecs, UNCo. General Roca, Pags. 249-264. 2007.

POPKEWITZ, Th. S. Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata. 2ª edición, 1994.

PHILIPS, David & OCHS, Kimberly (Eds.). Process of Educational Borrowing in Historical Context. En: Educational Policy Borrowing: historical perspectives (Políticas de préstamo educativo: perspectivas históricas). United Kingdom: Symposium Books, Serie Oxford Studies in Comparative Education. 2004.

POPKEWITZ, Thomas. Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata, 1994.

; FRANKLIN, Barry y PEREYRA, Miguel A. (comp.). Historia cultural y educación. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003.

POSTMAN, N. Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología. Barcelona: Galaxia Guttenberg. Círculo de Lectores, 1994.

POULAT, E. *Le catholicisme sous observation*, París, Le Centurion, 1983.

QUICENO, Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935. 2ª edición, Santafé de Bogotá: Magisterio, 2004.

; SÁENZ, Javier y VAHOS, Luis. La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos. Siglo XX. Bogotá: Magisterio, 2004.

. La educación primaria y la secundaria en el siglo XX. En: MELO, Jorge Orlando (Director general). Historia de Antioquia. Suramericana. Editorial Presencia. Primera Edición, Noviembre de 1988.

QUINTERO R., Gloria. "Los modelos femeninos en Medellín, 1950-1975". Tesis de Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, 1999.

RESTREPO, Nicolás. La iglesia católica y el estado colombiano, construcción conjunta de una nacionalidad en el sur del país. Revista Tabula Rasa. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá - Colombia, No. 5: 151-165, julio-diciembre, 2006.

RÍOS BELTRÁN, Rafael. Las ciencias de la educación en Colombia. Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926-1954. En: Memoria y sociedad. Vol. 8, No. 17, junio-diciembre de 2004.

RODRIGUEZ, Ana Luz (Compiladora), Turner Rodríguez, Uribe Celis, Saborit y otro. Pensar la cultura. Los nuevos retos de la historia cultural. 1ª Edición. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 2004.

RUNGE P. A. Klaus. Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. Revista de Pedagogía, Vol. XXIII, No. 68. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas, septiembre, diciembre de 2002.

SÁENZ O., Javier, SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando. "Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946". Colciencias. Colección Clío. Medellín: Editorial U. de A, 1997.

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

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. De la estética de la recepción a una estética de la participación. México: Colección Re-lecciones. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, D.F. 2007.

SANÍN ECHEVERRI, Jaime. El Obispo Builes. Medellín: Géminis, 1988.

SEDUCA, PALACIO DE LA CULTURA RAFAEL URIBE URIBE Y COMFENALCO (Ed.). Aspectos históricos de la educación en Antioquia. El fomento de la instrucción pública en el contexto de una sociedad católica y disciplinaria. Medellín, 1997.

SEVILLA SOLER, Rosario. Cambio social en Colombia. Antioquia 1900-1930. IV Encuentro de Latinoamericanistas, 4. 1994. Salamanca / coord. Manuel Alcántara Sáez, María Luisa Ramos Sáinz, Antonia Martínez, 1995, ISBN 84-7491-900-8, p. 1513-1532. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1971435>. Revisado en diciembre de 2010.

TIRADO MEJIA, Álvaro. Introducción a la Historia Económica de Colombia. El Áncora editores. 16a edición, Editorial Bedout, Medellín. 1985.

TORO, Constanza. Medellín: desarrollo urbano, 1880-1950. En: MELO, Jorge Orlando (Ed.). Historia de Antioquia, Medellín: Presencia, 1988.

TORRES CRUZ, Doris Lilia. "El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia. Una aproximación a la Escuela Elemental, 1900-1930" En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana N°. 13, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA. p. 213-240. 2009.

URIBE ESCOBAR, José Darío. Evolución de la educación en Colombia durante el siglo XX. En: Revista del Banco de la República. Vol. LXXIX, No. 940 (febrero de 2006).

URIBE ESCOBAR, Ricardo y otros. El pueblo antioqueño. Universidad de Antioquia. 1941. En: <http://biblioteca-virtualantioquia.udea.edu.co/pdf/11/history-ant-udea.pdf>. Revisado en Mayo de 2009.

URIBE VERGARA, Jorge. Sociología biológica, eugenesia y biotipología en Colombia y Argentina (1918-1939). En: Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Eds. Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. 2008.

VAHOS VEGA, Luis A. La reforma educativa de 1893: Epílogo de una Estrategia. En: Historia de la Educación en Bogotá, Tomo I. Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la

Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP—, Bogotá: Panamericana Formas e Impresos abril de 2002.

WEBER, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. 18ª ed. Barcelona: Península, 2001.

ZAPATA, Vladimir. El poder en la escuela de Antioquia 1880-1950. Centro de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Marzo de 1984.

, MARIN, Edilma, OSSA, Fabio y CEBALLOS, Rubén. El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX. Imprenta Universidad de Antioquia, Medellín, 2004.

ZULUAGA G., Olga Lucía. Pedagogía e Historia: La Historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 1999.

. Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Santafé de Bogotá.

; OSSENBACH S., Gabriela (compiladoras). Modernización de los sistemas educativos Iberoamericanos Siglo XX. Cooperativa Editorial Magisterio. 2004.

REFERENCIAS HISTÓRICAS

AUTORES

ÁLZATE ARROYAVE, Gabriel. Medios de llevar alegría a las escuelas. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 71-72 (1° de mayo de 1928).

ARANGO, Eliseo. "Franca orientación". En: Revista Claridad. Año 1, N°. 29 (septiembre de 1930).

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

BEJARANO, Jorge. "Quinta Conferencia". El problema de la raza en Colombia, (ed.) Luis López de Mesa, 187-212. Bogotá: Biblioteca de Cultura, 1920.

BERNAL, Tomás. 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 (1915). Imprenta Departamental de Antioquia.

BETANCOURT VILLEGAS, Pedro Pablo. Informe que el Director General de Instrucción Pública, presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea departamental en sus sesiones ordinarias de 1914. Imprenta Departamental de Antioquia (Febrero de 1914).

. Ordenanza No. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 51 (enero de 1914).

. Régimen autoritario. En: Colombia, Revista semanal, Año 1, Nro. 16 (30 de junio de 1916).

BOTERO, Julio E. Circular del 24 de mayo de 1920 a los Inspectores Provinciales de Antioquia. Imprenta oficial. Medellín, 1921.

CADAVID RESTREPO, Tomás. Maestro Director de las Escuelas. Circular No. 1 de octubre de 1914, dirigida a los Maestros de las Escuelas. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 55 (noviembre de 1914). p. 386.

. Circular 72 de 1928. En: Educación Pública Antioqueña. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. No. 69, Serie V (1928); p. 288.

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

. Resolución 38 de Octubre 18 de 1927. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. "Educación Pública Antioqueña". Revista 69, serie V (mes, 1928).

. Circular 45 sobre Escuela Activa. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 71-72 (1° de mayo 1928).

CARREÑO, Pedro María. Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1912. Bogotá. Imprenta Eléctrica, 1912.

CEBALLOS V., Carlos M. Informe de la Escuela anexa a la Normal de Institutores de Antioquia. Medellín: Imprenta oficial (diciembre 3 de 192).

CUARTAS CASTRILLÓN, Luisa F. 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. Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín. 2008.

CUERVO MÁRQUEZ, Carlos. Ministro de Instrucción Pública. Decreto N°. 827 de 1913. Reforma del Plan de estudios para las Escuelas normales. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51 (enero de 1914).

DE JUANES, Juan. La maestra rural. En: Revista "Temas Femeninos" (Noviembre de 1929); Tipografía Bedout, Medellín.

DE MIER, José M. La Gran Colombia. Decretos de la Secretaría de Estado y del Interior 1824-1826. 1ª. ed. Bogotá: Presidencia de la república, 1983.

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

DUQUE, Martin. Se aplaude una bella acción de una maestra. En: Educación Pública Antioqueña. Revista No. 69 (Febrero de 1928).

FRANCO D., Jorge. El camino a la escuela. En: Los abuelos y las abuelas cuentan. Alcaldía de Medellín, Secretaría de Bienestar Social y COMFAMA. Medellín. Documento digital, Track 6. (2006).

GARCÍA DUQUE, Ramón. Reformas al Reglamento de las Escuelas Primarias. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 58 (Abril de 1915).

GONZÁLEZ O., Fernando. Maestro de escuela. Ed. Universidad de Antioquia. 5ª Edición, Medellín, 1995.

GONZÁLEZ TAPIA, Julieta. Encuesta. En: Revista "Claridad", Año 1, No. 25 (Agosto de 1930); Medellín.

GONZÁLEZ VALENCIA, José María. Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1911. Bogotá: Imprenta Eléctrica (Agosto de 1911).

GÓMEZ, Demetrio. Informe de la Inspección Seccional de Turbo al Director General de Instrucción Pública. Diciembre 4 de 1920. Imprenta oficial. Medellín (febrero de 1921).

HERNÁNDEZ, Luis M. Escuela Activa y Modernismo. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 69, serie V (1928).

HOYOS, J. Antonio. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1921. Imprenta oficial, Medellín, 1921.

HENAO, Juan. "Algo nuevo". En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. Nos. 15-16 (septiembre de 1906).

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

. Segunda circular a los maestros. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No.14 (agosto de 1906).

. Circular a los Inspectores Provinciales. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 15-16 (1906).

. Educación Popular. (A los visitantes escolares) IV. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 23 (enero de 1910).

. "Fabrica de fósforos". Boletín comercial. Órgano de la Cámara de Comercio y de la Oficina de Estadísticas. Medellín, septiembre de 1910.

JIMÉNEZ, Nepomuceno. Informe del Director General de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia. Imprenta Departamental de Antioquia (Febrero de 1911).

JIMÉNEZ, Nepomuceno. Liceos Pedagógicos y Escuelas de Vacaciones. Informe que el Director General de Instrucción Pública presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea Departamental en sus sesiones ordinarias de 1912. Imprenta Departamental de Antioquia (Febrero de 1912).

JIMÉNEZ, Nepomuceno. Resolución No. 10 de 1912. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 52 (1914).

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

LONDOÑO, Juan Bautista. Informe del Director General de Instrucción Pública, correspondiente al año de 1910, presentado al Gobernador del Departamento. Imprenta Departamental de Antioquia (Enero de 1911).

. Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919. Imprenta oficial, Medellín, 1919.

. Advertencia. En: Instrucción Pública Antioqueña. No. 24. Imprenta Departamental de Antioquia (Febrero de 1910).

LÓPEZ, Libardo. "Ideas sobre educación". biblioteca-virtual-antioquia.udea.edu.co/, 1910.

LOPEZ DE MESA, Luis. "Tercera conferencia". Los problemas de la raza en Colombia, (ed.) Luis López de Mesa, 113-140. Bogotá: Biblioteca de Cultura, 1920.

MANJÓN, Andrés. La Escuela Manjoniana. En: Educación Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 79 (enero de 1929).

. La escuela Manjoniana. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 80 (abril de 1929).

. La escuela Manjoniana. Nuestra especialidad. (Artículo presentado por Martín Duque, Subdirector de Educación Pública de Antioquia). En: Educación Pública Antioqueña. N°. 80 (abril de 1929).

MAXIMILIANO, Obispo de Antioquia. Instrucción que el Obispo de Antioquia dirigió a los directores y maestros de colegios y escuelas de su diócesis. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 50 (octubre de 1913).

MONTOYA y FLÓREZ, J. B. Algo sobre sociotecnia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 11-12 (mayo de 1906).

MÚNERA, Alejandro. Discurso en la Escuela Normal de Institutoras para clausurar el año lectivo. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 60 (julio de 1915).

MURILLO TORO, Manuel. Mensaje al Congreso en 1874. En: Obras Selectas. Ed. Cámara de Representantes, Bogotá, 1979.

OLANO GARCÍA, P.J., Escuelas Manjonianas. Contribución a la Escuela Activa. En: Educación Pública Antioqueña. No. 73 (Junio de 1928).

PALACIO, Adolfo. Asistencia a las escuelas. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 50 (octubre de 1913).

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

POSADA, Adolfo. Otra vez los maestros. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 17 (noviembre de 1906).

RAMÍREZ, Joaquín. Informe sobre pensum de escuelas primarias. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 69, Serie V (1928).

RESTREPO, Emilio. Informe del Director General de Instrucción Pública al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de las sesiones ordinarias de la Asamblea Departamental en 1917. Asamblea Departamental de Antioquia.

RESTREPO, Félix. S. J. "La escuela y la vida". En: Educación Pública Antioqueña. No. 76, (Septiembre de 1928).

RESTREPO, Ismael. Concurso pedagógico. Segundo premio. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 32-33 (octubre de 1910).

ROBLEDO, Emilio. ¿Existe una degeneración colectiva en Colombia? Medellín: Tipografía Industrial, 1920.

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

. "Instrucción Pública". En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. Septiembre de 1906. No. 15-16.

y OSPINA, Tulio. Reforma Universitaria. Diciembre de 1905, p. 4. Disponible en: biblioteca-virtual-antioquia.udea.edu.co/pdf/50/educacion-ru-to.pdf

ROJAS TEJADA, María. Sobre el plan de estudios de las escuelas Primarias en Colombia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 43 (septiembre de 1912).

RUIZ AMADO, Ramón S. J. Enseñanza del catecismo. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 47-48 (junio de 1913).

SANÍN CANO, Baldomero. Administración Reyes (1904-1909). Lausana: Imprenta Bridel, 1909.

SARMIENTO, CAYETANO. Discurso en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio. Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia, 1905, No.8.

SUAREZ, Marco Fidel. Resolución 2 de 1912. Plan de estudios de Religión para las Escuelas primarias. En: Revista Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51 (enero de 1914).

TEIXIDOR L, S.J. Pedagogía experimental. Instrucción Pública Antioqueña. No. 52. Imprenta Departamental de Antioquia. 1914.

TEJADA CÓRDOBA, Benjamín. Influencia del Liceo en la Provincia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 43 (septiembre de 1912).

URIBE, Antonio José. La reforma escolar y universitaria. Informe presentado por el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de Colombia en 1904.

. El primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Ed. Oficial. Bogotá: Imprenta Nacional. 1919.

URIBE, Benjamín. (Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública). "Inversiones en Instrucción Pública en las regiones de Colombia". En: Instrucción Pública de Colombia. Tomo XVI, No. 6 (Junio de 1905).

URIBE URIBE, Rafael. "De cómo el liberalismo político colombiano no es pecado". Edición dispuesta por el cuerpo de Consejeros de la Dirección Nacional del partido liberal. Bogotá: Casa Ed. El Liberal, 1912.

VANEGAS, Eleazar. Reseña de los trabajos de la Escuela de vacaciones. En: Educación Pública Antioqueña. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. N° 69, serie V (1928).

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

ZERDA, Liborio. Decreto No. 349 de 1892 (31 de diciembre), Orgánico de la Instrucción Pública. Diario oficial 9,041, 11 de enero de 1893. Artículo 96.

ZULUAGA Y GUTIÉRREZ, A. La cuestión cultural en Colombia. "Esto matará aquello". Capítulo III. En: Revista Claridad. Año 1, N°. 28 (septiembre de 1930).

ZULETA, Estanislao (1988). Prólogo al texto de QUICENO, H., *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935*, 1a edición. Bogotá: Magisterio. 2004.

REFERENCIAS HISTÓRICAS

DOCUMENTOS

Advertencia. Instrucción Pública Antioqueña. No. 53. Imprenta Departamental de Antioquia. Junio de 1914.

Acta 159 del Concejo de la ciudad de Medellín. Folio 159, Octubre 10 de 1921.

Boletín Masónico, Bogotá, junio 1º, 1876.

Circular. Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 17, 1906.

Centros de interés sobre el Ambiente. En: Educación Pública Antioqueña. Oficina Departamental de Instrucción Pública. Nos. 71-72, Mayo 1º de 1928.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 39 del 26 de octubre de 1903 sobre Instrucción Pública. Comunicada abiertamente en el Diario Oficial No. 11,931 del 30 de octubre de 1903.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Decreto No 491 del 3 de Junio de 1904 que reglamenta la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia.

COLOMBIA. Decreto N°. 188 del Ministerio de Instrucción Pública de Colombia, febrero de 1905. Por el cual se dictan medidas de higiene para Colegios y Escuelas de la República.

COLOMBIA. Decreto N°. 267 de 1912. Resolución N°. 134 de 1906, por la cual se aprueba el Decreto 87 de 1906, 11 de septiembre. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Tomo XX. N°. 12. Bogotá, Diciembre de 1906.

Comunicación Oficial del Ministerio de Instrucción Pública al Gobernador y a la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. Junio 6 de 1905. Nos. 5 -6.

Decreto Departamental No. 520 del 9 de febrero de 1905, expedido por el Gobernador Benito Uribe y por el Secretario de Instrucción Pública Eusebio Robledo. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. Nos. 1-2 (abril de 1905).

Decreto No. 12 de Abril 22 de 1905 del Inspector Provincial de Instrucción Pública del Sur. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. 1905, No. 5-6.

Decreto Departamental No. 528 del 4 de marzo de 1905 expedido por Germán Berrío Gobernador encargado, y que establece un órgano de la Instrucción Pública en el Departamento. En: Instrucción Pública Antioqueña, Imprenta Departamental de Antioquia, Abril de 1905, No.1-2.

"Del álbum de la Fundación La Estrella, en la puerta". Colombia, Revista semanal. Medellín, junio de 1917.

Discurso de Cayetano Sarmiento en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 8 (1905).

Disposiciones generales sobre higiene y sanidad. Compilación hecha por Eduardo Villegas R. Subsecretario municipal de higiene y asistencia social. Medellín: Ed. Bedout (agosto de 1945).

"Educación". El Lábaro. Órgano oficial de la Arquidiócesis de Medellín, No. 18 (diciembre de 1905).

El *abc* del cultivo del algodón (1). Ministerio de Instrucción Pública. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 5-6 (1905); p. 187.

EL DIARIO. Diario Vespertino Independiente. La situación de los maestros. Medellín (Abril 15 de 1930).

. Diario Vespertino Independiente. Pobres maestros. Medellín (Abril 21 de 1930).

EL TRADICIONISTA, Bogotá, No. 2. Noviembre de 1871.

Encíclica Pascendi del Sumo Pontífice Pío X Sobre las Doctrinas de los Modernistas (septiembre 18 de 1907).

"En la Fábrica Nacional de Galletas y Confites". Revista Sábado. Medellín, 1921.

Enseñanza práctica en agricultura y artes manuales. Concejo Municipal de Medellín. Acta 17, Tomo 447, Folio 138 (Marzo 16 de 1927).

Excursiones escolares. Acuerdo 2 de 1927 de la Junta Técnica de Instrucción Pública de Antioquia. En: Educación Pública Antioqueña. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. No. 69, Serie V, 1928.

Informe que el Inspector provincial de Instrucción Pública del Suroeste presenta al Secretario de Instrucción Pública, correspondiente a Febrero de 1905. En; Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia, Marzo, No.1-2, 1905.

Informe correspondiente a abril y mayo de 1905 por parte de Aureliano Vélez, Inspector Provincial de Instrucción Pública del Sur. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 5-6, (1905).

Informe del maestro Alejo Pimiento, Director de la Escuela Normal de Institutores de Antioquia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 8 (1905).

Informe de la maestra Dolores Osorno, Directora de la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia. Em Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 8 (1905).

Informe correspondiente a abril y mayo de 1905 por parte de Aureliano Vélez, Inspector Provincial de Instrucción Pública del Sur. En: Instrucción Pública Antioqueña, Imprenta Departamental de Antioquia. No. 5-6, 1905.

Informes de los Directores de Educación Pública en 1928. En: Educación Pública Antioqueña. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. No. 71-72 (mayo 1 de 1928).

Informe que rinde el Director de Educación Pública al Sr. Gobernador del Departamento, con motivo de la reunión de la Asamblea en el año de 1929. Imprenta Oficial, Medellín, 1929.

La educación social en las escuelas primarias. Conferencia pedagógica de 1900. Traducción de Justo Montoya de la "Revue Pedagogique". En: Instrucción Pública Antioqueña. N°. 5-6. Imprenta Departamental de Antioquia. (1905).

La morosidad. Dirección General de Instrucción Pública. En. Instrucción Pública Antioqueña, No. 55. Imprenta Departamental de Antioquia, noviembre de 1914.

La religión base de la educación. Periódico "El Lábaro". Arquidiócesis de Medellín. N°. 19, Enero de 1906.

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

Mensaje patriótico a los maestros I. Oficina de Educación Pública. En: Educación Pública Antioqueña. N°. 69, Dirección de Instrucción Pública de Antioquia, serie V (1928).

Ordenanzas expedidas por la Asamblea Departamental de Antioquia en sus sesiones ordinarias de 1921.

Periódico EL COLOMBIANO. Medellín, 7 de diciembre de 1914.

Periódico EL COLOMBIANO. Medellín, 27 de diciembre de 1915.

Resumen de la Prensa respecto a las funciones de optorama exhibidas en Colombia por el señor Camilo Farrand. Medellín, Imprenta del Estado, 1871.

Revista EL MONITOR, Medellín, abril 10 de 1890.

Revista SÁBADO. N°. 27, Medellín, 1921.

"Señores maestros". En: "El obrero católico", citado en Educación Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 76 (septiembre de 1928).