

Infancia: humus fecundo y progreso. El sistema instruccionalista como dispositivo regenerador (Antioquia, 1903-1930)

*Childhood, Fertile Humus and Progress.
The Instructionist System Like a Regenerator Mechanism (Antioquia, 1903-1930)*

Carlos Ospina-Cruz¹

*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

Resumen

Este texto se desarrolla en torno a las capacidades regeneradoras atribuidas al “reformado” sistema instruccionalista en Colombia y manifiestas en los postulados de la Ley 39 de 1903. 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. El cuerpo infantil, entregado al sistema oficial, es tomado como el eje sobre el cual giran las políticas instruccionalis-

tas progresistas, las mismas que son planteadas abiertamente como aquellas que han de permitir el salto de la mayor podredumbre a las mieles de la regeneración corporal, psíquica y social.

Palabras clave: infancia, instrucción, cuerpo, Antioquia, historia de la educación

Abstract

This text develops around the regenerative capabilities attributed to the “reformed” instructionist system in Colombia inserted in the postulates of the law 39 of 1903. These capabilities should allow the progress and, at the same time, make

Recibido: 21-02-2012 / Modificado: 17-04-2012 / Aceptado: 26-04-2012

Este análisis hace parte de la ruta desarrollada en la investigación doctoral denominada “El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930). Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia”. Investigación realizada entre el 2008 y 2010 y que, a su vez, hace parte del macro proyecto Colciencias “La apropiación de la Escuela Nueva en Colombia: una mirada a las Escuelas Normales de Colombia durante la primera mitad del siglo XX”, dirigido por el doctor Rafael Ríos Beltrán de la Universidad del Valle y finalizado en el 2011.

¹ Magíster y Ph. D. Directivo docente del Municipio de Medellín Grupo de investigación FORMAPH Universidad de Antioquia. caospicruz@yahoo.es

Cómo citar este artículo: Ospina, C. (2012). Infancia: humus fecundo y progreso. El sistema instruccionalista como dispositivo regenerador (Antioquia, 1903-1930). En: *Revista educación física y deporte*, 31, (1), 763-774.

possible, as a result, the civilization and progress of the Antioquia society of the early twentieth century. With this intend we discussed with the previous existences of the so-called regeneration and the actions that would have to provide it. The infant's body, handed over to the official system, is taken as the axis on which revolve instructionist progressive policies that were raised openly as those that had to allow the jump from the greater rot to the honeys of body, mental and social regeneration.

Keywords: Children, instruction, body, Antioquia, history of education

El contexto investigativo

Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública. El Congreso de Colombia, DECRETA (De la Instrucción Primaria):

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

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.

En ese orden de ideas, 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, para lo cual 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.

En efecto, el presente texto es parte del análisis realizado en una investigación doctoral de tipo histórico-pedagógico basada en un análisis documental y en relación con el proceso de apropiación de la citada Ley 39 de 1903 en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria hasta el intento de clausura de las Escuelas Normales en 1930. Para nuestro caso, por pedagogía histórica entendemos 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, por su parte, 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 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 mundo (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003).

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 palo (Cuartas, L., 2008).

Es el año 1892. En el parque de Berrío la iglesia de La Candelaria se yergue como una mole fantástica de tres cúpulas, dos al frente y una trasera, mientras un parroquiano de ruana negra y al lomo de una bestia caballar se dirige a ella mirando de reojo una fuente de agua que se encuentra en la mitad del parque. Tres puertas frontales, una grande al centro y dos de sendos tamaños a los lados esperan a los devotos feligreses de la naciente ciudad de Medellín. A los costados de la iglesia y del parque se observan algunas casas de dos pisos con más puertas externas que ventanas y, de las pocas que en esta ciudad tienen dos niveles.

Corre el año de 1894. Finaliza el primer siglo después de la Independencia de España. La plaza de Cisneros de Medellín luce atiborrada de decenas de animales de carga. Caballares y mulares de todos los pelambres duermen parqueados al medio día frente a los centros de carga y descarga de productos agrícolas. Junto a unas bestias con fardos de carga en sus lomos, había otras atadas a carretas de madera. Es tal la diversidad del transporte ciudadano de fin del siglo. En la calle polvorienta se cruzan paisanos de impecable traje negro y sombreros de copa, con campesinos descalzos y sombreros alerones que arrean sus recuas.

Ha llegado el siglo XX con sus nuevos afanes. Ya es 1903 y los hermanos Wright surcan los cielos del mundo realizando su primer vuelo en avión.

Hacia 1912 el nombrado parque de Berrío tendrá la misma fuente, pero esta vez llena de árboles que la acompañan. Por su parte, el servicio público, como muestra del gran empuje económico de la región, deja ver ya en 1916 una extensa flotilla de automóviles de servicio público parqueada a lo largo y ancho del parque de Berrío.

En 1910, por la carrera Junín y de paso hacia el parque de Bolívar, otro de los parques ciudadanos del Medellín de principios de siglo, se ven solitarios campesinos caminando al lado de sus bestias, cargadas como dios manda para llevarlas al mercado. Los saludan, como en una corte de bienvenida, los barrotos forjados con especiales dibujos en madera, los mismos que adornan juguetonamente las ventanas, en las casas a lado y lado de la carrera. Algún paisano de ruana negra acompaña desprevenido la marcha de los caminantes y el sol calcina los tejados de las casas de un solo nivel que decoran esta parte de la joven Medellín. Como ya se ha dicho, en este sector de la villa brillan por su escasez las casas que tienen segundo piso. Escasos faroles adornan las esquinas y algunos paisanos más deambulan con el ánimo de tomarse una fotografía al lado del parque.

Termina la primera década del nuevo siglo. Es 1910. El dinamismo agropecuario ha llevado a la ciudad a contar con feria de ganados. Un ambiente sólo para hombres. Mientras tanto, en Bello, caserío cercano a la capital, la presencia femenina no deja de ser más notoria. Son los telares de la empresa textil Fabricato. Allí, al contrario, se observan muchas más mujeres que hombres. Y como marcando tendencia en la distribución de espacios sociales, también en 1917 en la Fábrica de Tejidos Hernández mujeres y niños miran atentos una cámara fotográfica que los immortalizará. Pocos hombres hacen presencia.

Avanza raudo “el progreso” y ya estamos a finales del primer cuarto de siglo. Es el año de 1921. Rodeando el parque de Berrío y frente a la Iglesia de La Candelaria se levanta altivo el tranvía eléctrico y, al frente suyo, modernos automóviles le hacen calle de honor. Al lado del fabuloso tranvía, coches de pasajeros tirados por caballos completan el decorado. Una

casona grande en un costado del parque y en donde se divisa la Droguería de Pablo Lalinde es fiel testigo de la inauguración del tranvía en dicho año. Cientos de parroquianos lucen sus mejores prendas para el histórico evento y atiborran literalmente el parque. Edificios coloniales de tres pisos ya reemplazan las casas de dos niveles y la iglesia, monumento central, ha incorporado en su frontis un enorme reloj para marcar los tiempos de los feligreses. Para 1925, ruge el tranvía eléctrico dentro de las entrañas de la ciudad, pasando por la carrera Sucre entre las calles La Playa y Colombia. Entre tanto, un niño descalzo y vistiendo unos pantalones que le llegan a la altura de sus rodillas, mira el paso del moderno aparato.

De la epilepsia larvada a la regeneración

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. Y es en este contexto en el que 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, promulgada el año inmediatamente anterior, se había presentado como uno de los ejes de la política nacional de transformación del sistema instruccionalista 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” (Antioquia, 2008, p. 134), 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 oficial tenía de ofrecer empleo, y en segundo lugar, apoyar pragmáticamente a los empresarios. 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 fundaba el movimiento Unión Republicana que pronto se convirtió en el principal mecanismo para canalizar la oposición al régimen en Bogotá (Henderson, J., 2006, p. 88). En tales circunstancias, la política nacional se estaba dinamizando dentro de las estrategias de cambio social que se venían impulsando en el campo instruccionalista. En este contexto, la 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 sociales y 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

* Robledo había nacido en 1872 en Salamina, hoy territorio de Caldas, pero se formó como abogado en la Universidad de Antioquia; desempeña en Antioquia la Dirección General de Instrucción Pública, cargo desde el cual 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.

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 (que llevaba el nombre de esta misma dependencia), el proceso de instauración de las normativas expresadas en la ley 39 de 1903 para esta región del país. 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.

Todo lo anterior ocurría sobre la columna sustentadora de una serie de discursos argumentativos elaborados con la óptica de lo que, el ya mencionado Antonio José Uribe y otros intelectuales de la región venían mirando desde Antioquia, aunque con diversas influencias nacionales y extranjeras. 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, D., 2009, 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” (Duque, F., 1914, p. 363). 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 enfermo, y que por un acto reflejo de conservación propia parece que ansía curarse de las vesanas padecidas (Robledo E., 1905, p. 1). 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 instruccionalista. Pero no solo 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 instruccionalista 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 morbo, que bien puede ser el de la epilepsia larvada. Los pueblos enferman como los hombres y mueren como ellos [...]” (Robledo E., 1905, p. 1). 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 instruccionalista devino como parte del sistema inmunológico activado por la 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” (Robledo E., 1905, p. 1).

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 jugarla 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 social (Jaramillo, J., 1964, p. 203). 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” (citado por Robledo, E., 1905, p. 1)³.

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 degeneración, que tenía deteriorada su estructura y que había perdido progresivamente su normalidad psíquica y

moral. Algunos de cuyos supuestos fenómenos demostrativos eran el aumento del alcoholismo, la pereza para estudiar y trabajar, y la violencia.

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. Situación, para entonces, considerada como límite, y que se puede interpretar en la reflexión que sobre el sistema de disciplina realiza Foucault. Según él, en este tipo de sistema “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” (Foucault, M., 2005, pp. 197-198). Se hablaba, entonces, de algo 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” (Jiménez, N., 1911, p. 6). Tanto así, que en 1918 los intelectuales nacionales 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” (Sáenz y otros, 1997, p. 78).

He aquí, pues, que la instrucción ofrecida por el gobierno era pretendidamente la salvación; era la piedra angular de la estrategia regeneradora que

³ 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 (Henderson, 2006, p. 76).

se debía derramar como una pócima salvadora en todos los ámbitos sociales, la herramienta que había de conducir el maltrato 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 verdadero en todas sus formas, o para abandonar las sendas transitadas erróneamente” (Robledo, E., 1905, p. 2). 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” (Robledo, E., 1905, p. 2). 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” (Robledo, E., 1905, p. 2).

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 promisoriosa 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.

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 cueñan los fulgores de una verdadera civilización” (Robledo, E., 1905, p. 2), 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 instruccionalista 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.

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, obra de la rutina y del abandono atávico” (Yepes, J., 1906, p. 316). Situación que ya había sido enaltecida en el *Canto del Antioqueño*, de Epifanio Mejía, con la célebre expresión alta-nera “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 an-

taño, 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 extraño, lo que lo hace esencialmente progresista y apto para su mejora moral y material” (Yepes, J., 1906, p. 316), 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” (Sarmiento, 1905, p. 283), 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 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” (Sarmiento, 1905, p. 283). 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 formarían 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, canibal, 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” (Robledo, E., 1905, p. 2). 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, según Saldarriaga (2003, p. 107), 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” (Astete, 1998, p. 26). 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” (Robledo, E., 1905, p. 3). 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 sentido, “la técnica preventiva se entendía como la continuación de un trabajo civilizador de la mano de la moral cristiana” (Londoño, A., 2007, p. 68). 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” (Londoño, A., 2007, p. 68) 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 de la sociedad y de la familia contra esas fuerzas pasionales del niño” (Robledo, E., 1905, p. 3). 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” (Robledo, E., 1905, p. 3). 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” (Robledo, E., 1905, p. 3). 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 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” (Robledo, E., 1905, p. 3). 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 conocedores 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 altruistas (Robledo, E., 1905, p. 3).

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 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 inquebrantables, rigurosos, matemáticos” (Betancourt, P., 1916, p. 48). 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 veía 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 ineducado” (Robledo, E., 1905, p. 3). 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 la inmediata recompensa de un triunfo” (Robledo, E., 1905, p. 3). 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 conciencia 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” (Robledo, E., 1905, p. 3).

Así, gradualmente, mediante “procedimientos metódicos y racionales las pasiones van modificándose por acción externa e interna, acomodándose a la vida correcta” (Robledo, E., 1905, p. 3). 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. La misión de esa escuela estatal moderna surgida hacia el siglo XVIII seguía rediseñándose en la Antioquia de principios del siglo XX, aquella que se creía altanera. 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 la misma sociedad que los incubaba.

Conclusiones

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. 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 sólida y cristiana educación” (Yepes, J., 1906, p. 317), 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 excomunión, llegando a colocar

el Código de Derecho Canónico por encima del Código Civil (Sanín, J., 1988, p. 106). 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.

Referencias

1. Astete, Gaspar, S. J. Catecismo de la Doctrina Cristiana. Diócesis Sonsón Rionegro, 10ª Edición, 1998.
2. Betancourt Villegas, Pedro Pablo. Régimen autoritario. En: Colombia, Revista semanal, Año 1, Nro. 16 (30 de junio de 1916).
3. 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.
4. Discurso de Cayetano Sarmiento en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. Nº. 8 (1905).
5. Duque Betancur, Francisco N. Extractos de los informes de los Inspectores Provinciales. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 55 (noviembre de 1914).
6. Jiménez, Nepomuceno. Informe del Director General de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia. Imprenta Departamental de Antioquia (Febrero de 1911).
7. Robledo, Eusebio. “A los maestros y padres de familia”. Instrucción Pública Antioqueña, Imprenta Departamental de Antioquia. Nos. 1-2, abril de 1905.

8. Yepes, J. E. Estudio sobre la educación y la instrucción. "Instrucción Pública Antioqueña", marzo, abril de 1906, Nos. 9-10.

Referencias

1. Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. *El Colombiano* (2008).
2. Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
3. Henderson, J. D. (2006). *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
4. Jaramillo Uribe, J. (1964). *El pensamiento político colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Temis.
5. Londoño Blair, A. (2007). *El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
6. Sáenz, J; Saldarriaga, Ó & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colciencias. Colección Clío. Medellín: Editorial U. de A.
7. Saldarriaga, Ó. *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio, 2003.
8. Sanín Echeverri, J. *El Obispo Builes*. Medellín: Editora Géminis, 1988.
9. Torres Cruz, D. L. (2009). "El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia. Una aproximación a la Escuela Elemental, 1900-1930" En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (13), Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA. pp: 213-240.