



# Ensayo

## De institutores a soldados de la reconstrucción nacional. El caso de Antioquia, Colombia (1903-1930)<sup>1</sup>

Carlos Ospina Cruz<sup>2</sup>

-En agradecimiento a la Corporación Universitaria Lasallista-

*"...la escritura se utilizó para conjurar la obsesión de la pérdida."  
Roger Chartier*

### ● Resumen

Al iniciar el siglo XX en Colombia se operaba una reforma instrucionista que pretendía transformar socialmente la Nación. Así, pues, la hora de la educación para ayudar a la gran empresa de reconstrucción nacional colombiana había llegado, y tal noticia se estaba anunciando con los redobles de la reforma oficial de 1903. 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.

**Palabras clave:** Maestros, reformas educativas, Antioquia, Colombia, escuelas.

<sup>1</sup> Este análisis hace parte de la ruta desarrollada en la investigación doctoral denominada "El proyecto moderno instrucionista 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.

<sup>2</sup> Magíster y Ph.D. Directivo docente del Municipio de Medellín. integrante del Grupo de investigación FORMAPH de la Universidad de Antioquia. Email: carlosospinacruz@gmail.com



## From institutors to soldiers in national re-construction. The case of Antioquia, Colombia (1903-1930)

### ● Abstract

At the beginning of the 20th Century, in Colombia an instructionist reform was in operation, aiming to make a social transformation of the country. Then, the time of education to help the great national reconstruction endeavor had arrived and such news was being announced with the drumbeats of the official reform of 1903. In such sense, teachers were being urgently called by Dirección de Instrucción Pública to occupy a place in the frontline of this army of saviors.

**Key words:** Teachers educative, reforms, Antioquia, Colombia, schools.

## De maestros a soldados da reconstrução nacional. O caso de Antioquia, Colômbia (1903-1930)

### ● Resumo

Ao iniciar o século XX em Colômbia se operava uma reforma instrucionista que pretendia transformar socialmente a Nação. Por conseguinte, a hora da educação para ajudar à grande empresa de reconstrução nacional colombiana tinha chegado e tal notícia se estava anunciando com os redobres da reforma oficial de 1903. E, em tal sentido, os

maestros estavam sendo chamados com caráter de urgência pela Direção de Instrução pública para ocupar um lugar à vanguarda deste exército salvador.

**Palavras importantes:** Maestros, reformas educativas, Antioquia, Colômbia, escolas.

### ● Introducción

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

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 su surgimiento hasta su implementación. Específicamente, en la historia de la educación antioqueña, se puede mencionar: por un lado, en los libros dedicados a la historia "general" de Antioquia son pocas las referencias a la educación y escasos los textos que hablan 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. En ese orden de ideas, la reforma educativa de 1903 es el evento histórico que utilizamos aquí para problematizar, desde la pedagogía histórica, la pretensión educadora del aparato estatal en Antioquia en la historia reciente del país; para ello establecemos diversos órdenes conceptuales con el fin de acceder, en el discurso, a 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 de 1893 y de la ley Uribe de 1903, con su Decreto Reglamentario 491 de 1904.

En relación con el contexto nacional, la Ley 39 fue promulgada en octubre de 1903, pero empezó a regir oficialmente el 1 de enero de 1904, mientras que el Decreto 491 que la reglamentaba lo hizo en junio de este último año, mes en el que, eventualmente, empezaron a ser comunicadas y aplicadas algunas de sus directrices en los departamentos colombianos. Inicialmente, y para 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 aspectos relacionados con la instrucción que proporcionaba el Gobierno regional en Primaria y Secundaria.

En tal contexto, recogemos algunos elementos inspeccionadores que son movilizados en los albores del siglo XX, en dirección a atender, con cierta premura, la estructuración de condiciones tendentes 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, ya que la educación era vista como el bastión regenerador y el puntal del progreso que llevaría al país por la senda de las naciones civilizadas. En el presente texto nos preguntamos, en síntesis, por las condiciones en las que se desempeñaban los institutores de Antioquia en el marco de ese proceso reformista nacional en Colombia a principios del siglo XX a instancias de la Ley 39 de 1903. Con tal propósito, nos adentramos en su realidad laboral, las formas en que son inspeccionados, los salarios que perciben y las presiones sociales a que son sometidos.

## ● Metodología

Nos basamos en un análisis documental en relación con el proceso de apropiación de la citada Ley en Antioquia en la instrucción pública Primaria y Secundaria hasta 1930. Aquí, el referente

conceptual metodológico gira en torno al concepto de apropiación, entendido como acomodar o aplicar con propiedad las circunstancias o moralidad de un suceso a un contexto que opera como apropiador; el contexto o instancia toma para sí algo, pero adecuándolo a sus condiciones particulares como receptor y otorgándole así una nueva configuración. No es posible, entonces, hablar de recepción sin una dinámica apropiadora, lo que significa, en consecuencia, que toda apropiación implica un sello inevitable de diversidad y particularidad a lo recibido. En ese sentido, no hay apropiaciones automáticas porque lo que llega pasa a ser otra cosa en el contexto receptor/apropiador. Esto supone, entonces, 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 lo apropian y lo hacen parte de su vida.

Así pues, por apropiación entendemos lo que los individuos –y también las instituciones, grupos, colectivos– hacen con aquello que reciben. Este “hacer” implica 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 recibidos (Chartier, 2003, pp. 90,161). 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 –la Ley 39 de 1903– trae 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 apropián, crean, condicionan y



le dan un sentido nuevo, diferente y diverso a lo inicialmente recibido.

En ese orden de ideas, la investigación de la que hace parte el presente texto ha sido pensada como una historia cultural que analiza los diferentes aspectos que toman parte y que juegan un papel central en los procesos de apropiación. Se ha estructurado, así como una investigación de tipo histórico-pedagógico, porque se mueve en 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 interesado por la relación entre saber, poder y cambio social y 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 & Pereyra, 2003). Esta investigación propone un acercamiento a las modalidades discursivas que nos indican los sujetos participantes en la dinámica discursiva, los lugares o ámbitos institucionales, las polémicas políticas de la enunciación y las posiciones de sujeto en el campo de apropiación de la Ley 39.

Las fuentes de la investigación se dividen en primarias y secundarias. Las primarias son la Ley 39 de 1903 y los Decretos en Antioquia. También se incluyen acá los textos originales de los autores –educadores (pedagogos) e intelectuales– que participaron en los debates y discusiones sobre la mencionada Ley en el contexto antioqueño. Por fuentes secundarias se consideran aquí todas aquellas publicaciones (libros, artículos de revista, columnas de opinión, noticias escritas) 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.

El objetivo central de la investigación ha sido visualizar en perspectiva histórico-pedagógica las diferentes maneras en las que los aspectos señalados en la Ley 39 de 1903 fueron adaptados, recibidos, rechazados y debatidos por los educadores e intelectuales en Antioquia. Hablamos, pues, metodológicamente de una investigación de tipo histórico-pedagógico, basada en un análisis documental y en la que se analizan aquellos aspectos relacionados con las discusiones generadas acerca del deber ser del maestro y de la institucionalidad escolar en el contexto de la promulgación de la Ley 39 de 1903 en el Departamento de Antioquia. Aquí, la pregunta por las formas en las que los preceptos reformadores fueron recibidos y eventualmente aplicados por los institutores y las instituciones escolares tiene que ver también con los intereses y las dinámicas históricas que Antioquia tenía, para entonces, en términos de políticas, técnicas, prácticas y saberes educativos.

## Maestros, la salvación nacional, está en sus manos.

*“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”.*

*(Cadavid Restrepo, 1928, p. 289).*

Antioquia era llamada a modernizar su sistema educativo, pero para ello debía negociar con toda su carga histórica. 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, sino que el maestro también debía hacer presencia como agente del Estado; “activarán de una manera especial la enseñanza de la historia nacional” (Cadavid, 1928, p.289), 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 cualquiera otra historia mundial; y, finalmente, “celebrarán solemnemente las fiestas de la patria” (Cadavid, 1928, p.289) las que se volvieron costumbre en las instituciones educativas colombianas y todavía son practicadas, incluso aún a principios del siglo XXI<sup>3</sup>.

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 vida (Señores maestros, 1928). 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) (Señores maestros, p. 289).

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 (Duque, 1914, 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 Magna (Cadavid, 1928, p. 289).

Pero no era solo 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

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



la tradición educativa católica, seguía recibiendo “cuestionamientos que lograron debilitarla” (Palacio y Nieto, 1994, p. 15), 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<sup>4</sup>. 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 educación y a los factores socioeconómicos que reclaman para el país diferentes, actualizados y liberadores principios educativos” (Palacio y Nieto, 1994, p. 15).

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 país (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997, p. 49), 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, solo 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” (Quiceno, Sáenz & Vahos, 2004, p. 112).

4 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.

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” (Cadavid, 1928, p.288), 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 (Cadavid, 1928, p.288).

El culto a los héroes debía propiciar calor de hogar, caridad y 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 redundaría 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, esta 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” (Cadavid, 1928: 288), 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 héroes” (Cadavid, 1928, p.288). 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” (Cadavid, 1928, p. 288).

## Maestros con sentido de nación

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 pedagógica del liberalismo radical, continuó como el método oficial del período Regenerador (Plan Zerda) y la Hegemonía Conservadora (Ley Uribe) hasta 1927<sup>5</sup>.

5 Cf. Saldarriaga, 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

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” (Uribe, 1904, p. iv-v) que había reinado en este aspecto. Anarquía explicable, en parte, por la falta de prácticas ejecutoras de lo dispuesto legalmente, situación que se reflejaba en la advertencia que hacía en 1910 (Londoño, 1910), y luego repetidamente en 1914<sup>6</sup>, 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 (Uribe, 1904).

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 solo se trataba de unificar el método, sin más, 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 las necesidades del país (Uribe, 1904, p. iv-v). El interés por reconstruir un sistema instruccional nacional que, eventualmente, fuera acatado y cumplido en

reservándose la determinación de los fines morales católicos para el individuo, la Sociedad y el Estado” (2003, p. 76).

6 Situación motivada por el “gran número de escuelas creadas de Febrero de 1910 en adelante”. Cf. Advertencia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N.º. 53 (junio de 1914).



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 (Jiménez, 1912, p.339).

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<sup>7</sup> 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 del 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, era así parte fundamental de esas respuestas para llevar 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” (Hoyos, 1921, p.15), 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...” (Hoyos, 1921, p. 15), 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

<sup>7</sup> 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.



que ellos, en lugar de gastárselo en velitas lo daban para la estatua. Se llamaba el *centavo patriótico*" (Cadavid Misas, 1996, p.245). La pobreza, así fuera mayúscula, no debía ser argumento para no adorar los héroes. La máquina "concienciadora" funcionaba ahora en pro de los intereses sociales y del reconocimiento a los héroes históricamente entronizados.

## Se buscan institutores. Motivo: reforma civilizatoria

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 paciencia extrema para soportar sus sueldos no cancelados a tiempo.
- Hace parte de una profesión casi en desuso, por falta de pretendientes.
- Es seguidor declarado del Sagrado Corazón de Jesús; jura solemnemente su creencia en los principios de la fe católica y se percibe como un adalid cristiano en pro de la civilización y el progreso.
- Asiste a misa los domingos y a la Mesa Eucarística los primeros viernes de mes.
- Es virtuoso hasta la heroicidad sin perder de vista el fin sobrenatural de la educación cristiana, de modo que su enseñanza esté toda saturada de Religión.
- Es capaz de desarrollar su capacidad estoica porque tiene como modelo a Dimas, el 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 en didáctica.
- Enseña en forma práctica la religión.
- Más 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 como un taller de aprendizaje, donde se enseña prácticamente; 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 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 las preces matinales.
- Trabaja estrictamente sobre normativas de la Secretaría de Instrucción Pública Departamental, y presenta informes con prontitud para monitorear la reforma.
- Entiende el cristianismo como la mejor opción formadora, se visualiza como profeta y asume la condición de clérigo maestro.



- Lleva un Libro Diario de lo que hace 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 en y fuera de la escuela.
- Es psicólogo para proceder con acierto y prudencia enderezando 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 recibe capacitación, aún en 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 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.

## ● Conclusiones

Las circunstancias en las que se dio el proceso de apropiación de la Ley 39 de 1903 en Antioquia, específicamente en lo atinente a la labor de los maestros y a la vigilancia que sobre ellos se ejercía como los sujetos escogidos para liderar la transformación social, configuraron un entramado regional particular. Es claro que uno de los aspectos en los que Antioquia puso mayor énfasis fue el de la inspección escolar sobre el gremio de los maestros, porque existía consenso mayoritario acerca de su inadecuada preparación académica para trabajar en el proceso de reforma puesto en marcha. Aunque se percibía un interés social por transformar el sistema educativo, primó la atención puesta sobre los maestros, más en términos de vigilancia que de mejorar sus condiciones laborales.

En tal sentido, el mejoramiento, y la transformación del sistema educativo regional fueron generalmente asociados al desempeño de los maestros. No obstante, este mismo gremio se vio sometido a unas fuertes presiones sociales para transformar sus prácticas, pero, no se hicieron cambios sustanciales en las estructuras locativas de las escuelas, ni en sus enseres didácticos y, mucho menos, en sus salarios. El cuadro histórico es dicente: mal remunerados; inspeccionados hasta la saciedad por todos los guardianes de la nacionalidad y por los preocupados de la moral en peligro, 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. En síntesis, el enfoque nodal para reformar las actividades magisteriales estuvo, para entonces, en la inspección como práctica gubernamental.

## ● Referencias históricas

Advertencia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N.º 53 (junio de 1914).

Cadavid Restrepo, Tomás. Circular 72 de 1928. En: Educación Pública Antioqueña. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. N.º 69, Serie V (1928).

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

Colombia. Congreso de la República. Decreto 491 del 3 de junio de 1904 que reglamenta la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia.

Duque B., Francisco N. Extractos de los informes de los Inspectores Provinciales. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N.º 55 (noviembre de 1914); pp. 363-364.

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.

Jiménez, Nepomuceno. Resolución No. 10 de 1912. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N.º 52 (1914).

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

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

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.

## ● Referencias bibliográficas

Cadavid Misas, Roberto (1996). Historia de Antioquia. Medellín: Dirección de Cultura de Antioquia.

Chartier, Roger (2003). Cultura escrita, literatura e historia. México: Fondo de Cultura Económica.

González O., Fernando (1995). Maestro de escuela. Ed. Universidad de Antioquia. 5.ª edición, Medellín.

Ospina Cruz, Carlos (2011). El proyecto moderno instruccional en Antioquia. Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia. Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia, Colombia.

Palacio Mejía, Victoria & Nieto López, Judith (1994). Escritos sobre Instrucción Pública en Antioquia. Secretaría de Educación y Cultura. Departamento de Antioquia. Medellín: Editorial UPB.

Popkewitz, Th.; Franklin, Barry & Pereyra, Miguel (2003). Historia cultural y educación. Barcelona: Ediciones Pomares.

Quiceno, Humberto; Sáenz, Javier & Vahos, Luis (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XX. Bogotá: Magisterio.

Sáenz, Javier; Saldarriaga, Óscar & Ospina, Armando (1997). "Mirar la infancia: pedagogía, moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946". Colciencias. Colección Clío. Medellín: Editorial U. de A.

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