

**“De la inspección a la depresión: institutores y reformas educativas.
Antioquia (1903-1930)”**

Carlos Ospina Cruz
Licenciado en Historia
Doctor en Educación
Magíster en Pedagogía
Especialista en Informática Educativa

Resumen

En este texto nos preguntamos por las condiciones en las que se desempeñaban los institutores del departamento de Antioquia en el marco del proceso reformista nacional ocurrido en Colombia a principios del siglo XX, a instancias de la Ley 39 de 1903. Nos adentramos en las formas en que ellos son inspeccionados, los salarios que reciben y las presiones sociales a que son sometidos. Con tal propósito, recogemos algunos elementos inspeccionadores que son movilizados en Antioquia en los albores del siglo XX, y dirigidos 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 mediante la Ley Uribeⁱ y con carácter de causalidad ya que para entonces, la educación era vista como el bastión regenerador y puntal del progreso que llevaría al país por la senda de las naciones civilizadasⁱⁱ.

Palabras claves

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

Abstract

In this paper we ask about the conditions under which the institutors served the department of Antioquia under the national reform process occurred in Colombia in the early twentieth century at the behest of Law 39 of 1903. We walk into the ways in which they are inspected, the wages paid and social pressures they are subjected. To this purpose, we collect some monitoring elements that are mobilized in Antioquia in the early XX century, and directed with some urgency, the structuring of conditions designed to lead Antioquia society by way of regeneration, civilization and progress, a situation for which the instruction was going to be served primarily by the State through the Law Uribe and nature of causality by which time, education was seen as the bastion of progress regenerador and strut that would take the country by the path of civilized nations.

Key words

Colombia, Antioquia, system instructions, institutors, twenty century.

Memoria viva

*“Escribíamos en pizarra con tiza y los profesores escribían con tinta y con plumas de gallina; ellos enseñaban en el tablero y uno escribía en la pizarra, porque no había cuadernos. No se podía preguntar nada, era lo que enseñara la profesora y nada más, uno aprendía lo que podía. Si uno le tocaba la pizarra al compañero la profesora nos pegaba con un anillo grande y luego era el correr de la sangre. También nos pegaba con la regla y palmadas, hasta que se ponía la mano rosada. Cuando era una falta leve, lo paraban a uno con las manos arriba en el sol durante una hora. Si era una falta grave, ponían cuatro piedras en el suelo y uno se tenía que arrodillar con las manos arriba durante una hora, y si no encontraban piedras, ponían maíz”.*ⁱⁱⁱ

El contexto

La ley 39 de 1903, segunda Ley Orgánica en la historia de la educación en Colombia^{iv}, 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 control^v 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”.

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 la reforma educativa en la primera mitad del siglo XX, porque comienza a plantear la necesidad nacional de hacer cambios, tomar nuevos rumbos y orientaciones en la empresa de instruir a la niñez y la juventud colombiana [...] se introducen nuevos saberes y métodos para la formación de los maestros y las nuevas generaciones perfilándose así la formación de un sujeto productivo, útil, con iniciativa individual y amante del trabajo” (2004, p. 79).

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

La inspección: el descuido histórico para corregir

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”^{vi}. 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^{vii}.

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^{viii} 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*”^{ix}. 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 poco (Henao, 1909, p. 111).

Lo que estaba ocurriendo con mayor fuerza 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, que una primera necesidad que se imponía en las escuelas primarias era la de uniformar la enseñanza. Todo esto, porque según los informes que dicha Dirección decía recibir de parte de los Inspectores Provinciales, mostraba que en gran parte de ellas existía una anarquía completa en métodos, extensión y desarrollo del pensum (Jiménez, 1911, p. 5). Los esfuerzos uniformadores hechos por las Inspecciones Provinciales en cada zona eran reconocidos, pero a la vez también vistos como insuficientes ante la cantidad de escuelas y ante la imposibilidad de una inspección constante y científica (Jiménez, 1911, p. 5).

En tal sentido, el gobierno departamental en cabeza del Gobernador impuso “*a los Alcaldes municipales la obligación de visitar las escuelas urbanas una vez por lo menos semanalmente, a fin de informarse de la conducta, métodos de los Directores, estado de los locales, útiles [...]*”^x. 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 (la ciudad capital). El mensaje parecía claro. El sistema instrucionista 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 instrucionista existente.

Ahora bien, esta reacción para asumir con mayor decisión la fiscalización del sistema instrucionista en la región, obedecía tanto a la premura de entrar en la onda de la nueva normativa existente en el país, como a las mismas condiciones ya estipuladas por el Plan Zerda desde finales del siglo XIX sobre la reducción del maestro a la condición de funcionario público y al establecimiento del marco filosófico que debía orientar, en adelante, a la instrucción pública nacional^{xi}. 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 instrucionistas en operación, y lo que seguía era vigilar el cumplimiento de las normas y directrices reguladoras estatales por parte de estos sujetos (maestros, institutores) —ahora funcionarios— que debían operar con mayor razón bajo las pretensiones gubernamentales como código fundamental. Los que ahora adquirirían el carácter de agentes estatales entraban en el juego de una obediencia firmada al Estado y, como tales, su función estaba en intentar cumplir cabalmente con los preceptos que en cualquier sentido la oficialidad ordenara como horizonte. La vigilancia sobre sus acciones era parte de esa

afirmación. Pero una vigilancia que llegaba de afuera de la escuela, porque al parecer no era mucha la disposición interna y 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*”^{xii}.

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 Alcaldes y Personeros Municipales que no cumplieran con las disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública (Betancourt, 1913, p. 280). 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 (aunque se pretendía que este nuevo control oficiara directamente sobre la regeneración^{xiii}, el progreso y la civilización), había hecho que el propio Secretario de Instrucción operara como superior inmediato de los ejecutivos zonales. La Instrucción, vista desde el plano del control estatal, adquiría 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 [...]*”^{xiv} ordena que los Secretarios de Instrucción Pública pasen a ser Directores de Instrucción Pública. Pero el cambio entre Secretario y Director no era solamente de nominación; implicaba que el ahora Director conducía su ramo y no solamente se reducía a recibir órdenes desde el centro de control en Bogotá sino en forma directa del Gobernador de turno, amén de las atribuciones que le eran entregadas con carácter de urgencia. El Director adquiría 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.

En tal sentido, "*Patriotismo e ilustración*" configuraban la dignidad requerida para dirigir y desarrollar la instrucción de la juventud colombiana en los departamentos. He aquí una de las primeras condiciones de los llamados a participar en esta empresa de nación. Es pues, en esta dirección que la Ley Uribe puede ser considerada como

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

Así mismo, siguiendo con los procesos de control que eventualmente pudieran garantizar esta consolidación, se instruyó para que los nuevos cargos de Directores de Instrucción Pública siguieran dependiendo 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 municipio de Abejorral^{xv}. 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 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 Ejecutivo Nacional*”^{xvi}, 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 visitantes para lograr una inspección más efectiva y real. Y, además, se esperaba que si estos visitantes se reunían siquiera unas dos veces al año en la capital del Departamento y se ponían de acuerdo con la Dirección de Instrucción Pública sobre las medidas convenientes para mejorar el ramo, en poco tiempo se obtendría “*la unificación de la enseñanza*” (Jiménez, 1911, p. 6), unificación que no se había logrado en el contexto del Plan Zerda pero que se seguía pensando e impulsando, ahora a la luz de algunos de los postulados instruccionalistas de la Ley Uribe.

Por su parte, los Inspectores debían convertirse además en adalides de las clases modelos prácticas en el terreno de lo 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 clase el tiempo que las disposiciones vigentes determinan*” (Botero, 1921). 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”*^{xvii} 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 instruccional era un elemento que parecía funcionar como retardatario de los intentos transformadores. Las quejas al respecto eran variadas: *“sólo entre nosotros estamos como en el tiempo de la colonia reducidos a poner una escuela o un cuartel en la primera casucha que se topa generalmente sin luz, sin agua, con pocos excusados o sin ellos”* (Montoya y Flórez, 1906, p. 399). La transformación en los fines y en los métodos prácticos, como lo planteaba la ley 39, no parecía tener mayor futuro cuando lo que se encontraba en los locales escolares era que ni siquiera existían espacios adecuados para la permanencia, y menos para el aprendizaje, de los estudiantes y los institutores. *“A principios del siglo XX, la mayoría de los establecimientos educativos se encontraban en pésimas condiciones, razón por la cual el Estado y la municipalidad hicieron recomendaciones en cuanto a su ubicación, capacidad, número de salones, dimensiones, iluminación, mampostería, cubiertas, pisos, ventilación, mobiliario, servicios higiénicos, etc.”*^{xviii} 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 (Montoya y Flórez, 1906, p. 399). En ese sentido, el decreto 491, reglamentario de la Ley Uribe, les entregaba a los Secretarios de Instrucción Pública Departamental las atribuciones de hacer que los Concejos municipales construyeran edificios adecuados para las escuelas, o que se reformaran los existentes de modo que prestaran el servicio para que el que se les destinaba^{xix}. Así mismo, se ordenaba a la Inspección Provincial tomar las medidas conducentes para que se hicieran, por quien correspondiera, las reparaciones que fueren necesarias en los edificios de las escuelas y del suministro del mobiliario y útiles que faltaren^{xx}. 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 presupuestal y que como para completar este desolador cuadro, veían que varias de las empresas de la familia de Pedro Nel Ospina entraban en bancarrota *“durante la crisis de 1904 que arruinó a la mayoría de los bancos de Medellín”* (Henderson, 2006, p. 169).

En estas condiciones, las escuelas funcionaban con serias limitaciones en diversos aspectos estructurales. Tomemos, para el caso, el Informe de la Escuela de varones de Fredonia, que el Inspector Provincial de Instrucción Pública del Suroeste presentaba al Secretario de Instrucción Pública^{xxi} 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 *“mucha 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”*^{xxii}. 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”*^{xxiii}, 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.

En este mismo informe del que venimos hablando, pero en lo tocante a la Escuela de niñas, las condiciones parecen empeorar. Había 230 niñas para dos directoras, el local era malísimo y se reducía a dos piezas pequeñas separadas por el zaguán^{xxiv}. El inspector ordenó una nueva distribución en la que las dos directoras se situaran en el centro para poder inspeccionar a unas y otras niñas^{xxv}. Interesaba no tanto la comodidad, ni la metodología, como sí la distribución, de modo que las niñas pudieran ser vigiladas constantemente. De acuerdo con este informe, no

había mesas ni bancos para todas las niñas y los útiles eran pocos y en mal estado^{xxvi}. 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*” (Cadavid Restrepo, 1914, p. 343-344). 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 Ordenanza 9 del 2 de abril de 1921, la Asamblea de Antioquia ordenó que hubiera “*en el Departamento el número de Inspectores provinciales de Instrucción Pública que determine la Junta departamental del Ramo*”^{xxvii}. Se estipulaba en esta misma directiva que no debían ser menos de diez, pero tampoco más de quince, aunque lo importante era que pudieran visitar, cada año lectivo, siquiera tres veces las escuelas urbanas y los colegios subvencionados por el gobierno departamental. Y, como si lo anterior fuera poco, “*el cúmulo de ocupaciones de los Inspectores Provinciales vino a mostrar la necesidad de otros empleados para la fiscalización de la enseñanza secundaria en el Departamento*”^{xxviii}; 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.

Maestros de menos de dos pesetas

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).

Como se ha venido diciendo, gran parte de la dinámica inspeccionadora en el campo instructorista oficial en el primer cuarto del siglo XX en Antioquia había sido centrada en el maestro. Este era visto como el principal sujeto de fiscalización y control. Hacia fines de 1906, y por orden directa de la Dirección de Instrucción Pública departamental, los Inspectores Provinciales debían revisar *in situ* si los maestros de Antioquia estudiaban la publicación periódica de la Revista de Instrucción Pública^{xxix} producida por el gobierno regional. Una razón de peso: era en este medio de carácter oficial donde estaban circulando las argumentaciones y las directivas para que los maestros transformaran su quehacer; si dicho medio no era recibido y, sobre todo, entendido y aplicado por los maestros, las intenciones reformistas plasmadas en la ley 39 de 1903 y ejecutadas conceptual y administrativamente en este periódico regional, se quedarían sin sus principales hacedores en terreno. Con tal fin, en las visitas de los Inspectores a las escuelas, los maestros debían ser interrogados sobre el contenido del folleto y sobre la opinión que se habían formado de las teorías allí predicadas, así como también dar cuenta de los resultados obtenidos (Henaó, 1906, p. 531). Esta era una de las maneras en las que el gobierno departamental pretendía dar cuenta de los avances de la reforma, porque taxativamente se creía que así como la ciencia docente era una ciencia progresiva^{xxx}, también el maestro que no avanzaba, retrocedía^{xxxi}, 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 humano (Betancourt, 1913), 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 contenta con lo ya aprendido, en pocos días estará completamente anquilosado”* (Cadavid Restrepo, 1914). 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 así la dulce pereza, y reciben, por lo tanto, mal toda muestra de mejoramiento”* (Cadavid Restrepo, 1914). Y, por consiguiente, *“dado que la ciencia docente es progresiva”* (Henaó, 1906) era precisamente en ella en la que se ponía el acento para ayudar a la sociedad antioqueña a moverse, a salir de su quietud y a progresar^{xxxii}.

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 pretendido desde las instancias gubernamentales de la Instrucción Pública. Aquí, la reforma que operaba para el sistema instructorista en general, se encontraba con unas condiciones deficitarias en el grupo de maestros, tanto para sostener la situación actual en que se encontraban como para avanzar en procesos transformativos. Tal parece que se esperaba que se reformaran los maestros con la fuerza del sistema instructor reformado, y por la lógica de causa 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^{xxxiii} que escribían en los medios oficiales. Hablamos pues, de una reforma que circulaba entre los intelectuales de la educación^{xxxiv}, 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”* (Henaó, 1906), le permitiría al gobierno regional detectar quiénes estaban en la línea de lo que se buscaba implantar. El gremio docente estaba lleno de pobres y de quienes supuestamente no servían para nada, pero que para su nombramiento habían sido ayudados por alguien en el gobierno. Y este era el equipo al que ahora se estaba convocando a desarrollar la reforma escolar y social. De allí que se considerara tan necesaria la vigilancia no 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.

El contexto antioqueño en el que había de llevarse a cabo la fase inicial de la reforma instruccional 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”* (Posada, 1906, p. 634). Hay escuelas vacantes, sin maestros que las quieran y se da el caso de que los maestros existentes no son considerados propiamente como tales por su desempeño. El amiguismo politiquero y los círculos de poder, enredados en el rústico sistema de nombramiento de maestros, estaba pasando factura. Por tal razón, y no obstante los tantos problemas que aquejaban la educación, había críticos que consideraban que uno de los más relevantes era el de los institutores; porque en este renglón de los empleos oficiales los puestos habían sido y eran entregados por favores políticos, o por ayudar a alguien que estaba desempleado. *“Tráigame una hoja de vida que aunque sea de maestro lo coloco”* (típica expresión politiquera en Antioquia hasta los ochenta del siglo XX, antes de que se pusieran de moda los concursos para el ingreso a la carrera docente). Situaciones como esas fueron las que contribuyeron a que se calificara a los maestros como gitanos que incurrieran en traición a los buenos propósitos del Estado (López, 1910, p. 23). Los maestros, uno de los principales factores humanos llamados a participar en la transformación del sistema instruccional, eran vistos como parte del mismo problema que se intentaba solucionar en dirección a esa transformación estructural que proponía la Ley Uribe.

De otro lado, las aspiraciones para ocupar cargos de maestros no eran muchas, dadas las condiciones laborales que los rodeaban y que eran de público conocimiento. Hasta el punto de que se afirmara que la profesión de institutor ya se había acabado en Colombia (Sanín Cano, 1909, p. 300)^{xxxv}. La matrícula en las Escuelas Normales^{xxxvi} había disminuido hasta el punto de que se contemplaba la posibilidad de que fueran cerradas por falta de estudiantes. Había pocos maestros en ejercicio y la mayoría de ellos no contaban con preparación en el campo instruccional como para pensarse que pudieran liderar procesos reformistas. Problemas en los salarios, escuelas en pésimas condiciones y niños aburridos o que no asistían, hacían todavía más difícil la construcción de un ambiente propicio para intentar, siquiera, hacer conocer en la región y con alguna disposición positiva las intenciones de la Ley Uribe de 1903. Lo urgente en tales condiciones no era 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 Posada (1906), 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 humana^{xxxvii} por efectos de la Guerra de los Mil Días (1899-1902), en Antioquia la situación no era de destrucción física, sino de inexistencia de un sistema instruccional consolidado. *“Pasada la Guerra civil de los Mil Días el país entró en una era de actividad económica y política muy activa. La industria del café empezó a desarrollarse con un ritmo acelerado y los proyectos industriales que habían aparecido a fines del siglo adquirieron perspectivas más realistas, especialmente en Antioquia”* (Jaramillo Uribe, 1982, p. 281). En tales circunstancias, y aprovechando que precisamente este departamento había sido uno de los menos perjudicados por la guerra, *“el empresariado se inclinó por la industria liviana aprovechando las condiciones de consumo interno en una región donde el campesinado y los pequeños propietarios contaban ya con ingresos producto del café”^{xxxviii}.*

Pero ya en el campo instruccional, todavía los escasos salarios de los maestros formaban parte significativa de las críticas condiciones en que se encontraba el sistema regional y en las que aquellos abnegados debían ejercer su labor. Menos de dos pesetas ganaban en 1906 los maestros de escuela; menos que un barrendero, cantero, peón o cualquier párroco (Posada, 1906). Léase bien: un maestro devengaba menos que quien hacía oficios de aseo y que un peón, el menor calificado de los empleos físicos para entonces; no miremos, para el caso, al párroco porque esto podría estar justificado en el llamado a la austeridad religiosa. Conocedora de esta crítica situación, en 1910 la Dirección de Instrucción Pública de Antioquia realizó algunos cambios tanto en el personal de maestros como en los sueldos asignados, 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 (Londoño, 1910, p. 4). El resultado más inmediato de este pulso entre las Secretarías de Hacienda e Instrucción y dirimido como era de esperarse a favor de la primera, fue que varios maestros se retiraron de sus empleos a causa del reducido sueldo que se les asignó. Y, como si lo anterior no fuera poco, muchos maestros utilizaban su escaso sueldo para comprar útiles para los estudiantes, porque

aunque el Artículo 45 del Decreto 491 de 1904^{xxxix} exigía que debían hacerlo los adultos responsables, finalmente muy pocos los podían comprar y los que podían, no lo hacían.

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 (no olvidemos que el cuerpo docente estaba formado en su mayor parte por el género femenino) *“sencilla, siempre en alpargatas, el traje a media caña, bejancona (sic), luchadora, económica, piadosa, quiere a la escuela con amor de madre”* (De Juanes, 1929). Es una especie de buena madre vieja con un toque de filantropía y cumplidora de su deber diario desde la puerta de la escuela: *“la saludan, mientras ella observa si se han lavado los pies y se han peinado”* (De Juanes, 1929), cumpliendo 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 instructorista. 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”* (Posada, 1906, p. 635) Pero la realidad palmaria era que el interés estatal para darles a los institutores (también llamados como *proletarios intelectuales* por el filósofo antioqueño Fernando González, 1995) unas mejores condiciones carecía de fuerza por variadas razones; en primer lugar, la inexistencia de una clase obrera fuerte que exigiera, en principio, mejores condiciones salariales para el cuerpo magisterial que educaba a sus hijos. En este contexto se ubica la pregunta que se hacía el maestro Posada: *“¿Qué clase obrera consentiría hoy la situación que el Estado procura con sus miserias al magisterio de la primera enseñanza?”* (Posada, 1906, p. 635).

La instrucción ofrecida por los maestros en estas condiciones no prometía nada halagüeño, ni para el Estado ni para los estudiantes. Pero los intereses estatales todavía no pasaban 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 para entonces muy publicitado sacerdote Jesuita español Gaspar Astete), del cual no carecen hoy, y Libro de Lectura corriente*” (Londoño, 1911, p. 7). Catequización y aprendizaje de la lectura, la misma con la cual sería reforzado el sistemático ejercicio religioso y el aprendizaje de la moral, la ética y los deberes ciudadanos. No se percibía, entonces, con claridad de qué manera con estas condiciones mínimas pudiera pensarse en una instrucción de sujetos para la sociedad moderna y para el trabajo como lo pretendía la Ley Uribe. Esos logros mínimos operaban con suficiencia para lo que se pretendía hacer con la gente pobre, es decir, darle “*lo necesario*” para su desempeño en sociedad, pero no en la senda de las necesidades que se imponían para las denominadas naciones civilizadas.

Política, educación y religión

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*” (Posada, 1906, p. 635), eran algunas de las consignas de moda que sonaban a estribillo revolucionario. Lo que parecía ser evidente era 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” (Restrepo, 1910, p. 575-576).

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 debido a que las corrientes reaccionarias del país veían en el maestro culto y bien pagado al enemigo. (Posada, 1906, p. 636). 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 (Londoño y Reyes, 2001), 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 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 ella (Palacio, 1913). Se trataba, pues, de utilizar medios como el periódico, el libro, las conferencias, las reuniones de padres de familia y las conversaciones particulares (Palacio, 1913) 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 sociales (Palacio, 1913). Labor hartamente difícil, en tanto la práctica de los maestros no era respetada. De allí que la Asamblea Departamental legislara favorablemente a los maestros; en tal sentido, quien les faltara al respeto a los maestros en el ejercicio de sus funciones, o por razón de dicho ejercicio, podía ser multado o arrestado (Betancourt, 1914, p. 280).

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 corrigieron la ortografía con la que escribió la palabra hacienda, contestó: “[...] tengo setenta haciendas sin hache, ¿usted cuántas tiene con hache?”* (Londoño y Reyes, 2001). 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" (Posada, 1906, p. 636).

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 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 instruccionista. 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"* (Bernal, 1915, p. 10) 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 profundidad (Bernal, 1915, p. 10).

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 movibles 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, 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 gasto (Bernal, 1915, p. 19).

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^{x1}. 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 instructorista 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*” (Bernal, 1915, p. 19-20).

En efecto, conocedora 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*” (Henao, 1909, p. 112). 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*” (Bernal, 1915, p. 10). 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 sorprendente (González Valencia, 1911, p. 20). 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?*” (Restrepo, 1910, p. 578). Mientras tanto, no faltaban quienes relacionaban aspectos como la vocación, con la capacidad estoica de sufrimiento de los institutores.

Conclusiones

Uno de los aspectos en los que Antioquia puso mayor énfasis fue el de la inspección escolar. Pero un tipo específico de práctica inspeccionadora que recayó sobre todo en el gremio de los maestros. Mientras tanto, se notaba cierta condescendencia con las difíciles condiciones locativas, con los útiles escolares y con el salario de los maestros, entre otros aspectos. La inquietud oficial en el sentido de que las exigencias reformistas realmente se hicieran prácticas en la vida de las escuelas estuvo centrada en los maestros, porque existía un relativo consenso mayoritario acerca de su inadecuada preparación académica para trabajar 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); pero al fin de cuentas vistos como parte de la situaciones principales que no permitieron en buena forma el proceso de apropiación de la Ley 39 de 1903 en Antioquia.

Queda pendiente, entre otras perspectivas, una que permita el acercamiento al problema con la incorporación al análisis de fuentes que den cuenta de las posiciones de los maestros frente a los mecanismos de inspección y a sus condiciones específicas de trabajo.

Recibido el 01 de julio de 2011.

Aceptado el 05 de junio de 2012.

Fuentes históricas

- Asamblea Departamental de Antioquia. Ordenanzas expedidas en sus sesiones ordinarias de 1921, p. 12-13.
- Bernal, Tomás (1915), *Informe del Director General de Instrucción Pública*, al Sr. Gobernador del Departamento motivo de las sesiones ordinarias de la Asamblea departamental en el presente año Imprenta Departamental de Antioquia.
- Betancourt Villegas, Pedro Pablo (1914), Ordenanza No. 30 de 1913. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 51 (Enero).
- Botero, Julio E (1921), *Circular del 24 de mayo de 1920 a los Inspectores Provinciales de Antioquia*. Imprenta oficial. Medellín.
- Cadavid Restrepo, Tomás (1914), Circular No. 2 a los maestros de la ciudad de Medellín. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 55.
- 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.
- 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.

- 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.
- Decreto Departamental N°. 520 del 9 de febrero de 1905, expedido por Benito Uribe (Gobernador) y Eusebio Robledo (Secretario de Instrucción Pública). En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 1-2 (abril de 1905); p. 37.
- 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.
- De Juanes, Juan. (1929), *La maestra rural*. En: Revista "Temas Femeninos" (Noviembre); Tipografía Bedout, Medellín.
- *Diario oficial 9.041 del 11 de enero de 1893*. M. A. Caro - El Ministro de Instrucción Pública, Liborio Zerda.
- González Valencia, José María (1911), *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1911*. Bogotá: Imprenta Eléctrica (Agosto).
- Henao, Juan (1906), Circular a los Inspectores Provinciales. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 15-16.
- Henao, Juan (1910), Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 23 (Enero).
- 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.
- 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.
- Jiménez, Nepomuceno (1911), *Informe del Director General de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia*. Imprenta Departamental de Antioquia. (Febrero).
- 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.
- La morosidad. Dirección General de Instrucción Pública. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 55, (noviembre de 1914).
- Londoño, Juan Bautista (1911), *Informe del Director General de Instrucción Pública*, correspondiente al año de 1910, presentado al Gobernador del Departamento. Imprenta Departamental de Antioquia (Enero).
- López, Libardo (1910), *Ideas sobre educación*. Disponible: biblioteca-virtual-antioquia.udea.edu.co, consultado 16/04/2009.
- Montoya y Flórez, J. B. (1906), Algo sobre sociotecnia. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 11-12 (Mayo).

- Palacio, Adolfo (1913), Asistencia a las escuelas. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 50 (Octubre).
- Posada, Adolfo (1906), Otra vez los maestros. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 17 (Noviembre).
- Restrepo, Ismael (1910), Concurso pedagógico. Segundo premio. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 32-33 (Octubre).
- Yepes, J. E. (1906), *Estudio sobre la educación y la instrucción*. "Instrucción Pública Antioqueña", Nos. 9-10. (Marzo, Abril).

Referencias bibliográficas

- Acero López, J. Eduardo. S. J. (2008), Consagración de Colombia al Sagrado Corazón de Jesús. Disponible: <http://www.arquibogota.org.co/?idcategoria=6855>, consultado 30/05/2010.
- Antioquia (2008). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. Medellín: *Separata Periódico EL COLOMBIANO*.
- Antioquia (2008). Abanico de Empresas, multitud de desafíos. Medellín: *Separata Periódico EL COLOMBIANO*. p. 140.
- Foucault, Michel (2005), *Vigilar y castigar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Henderson, James D. (2006), *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Herrera Cortés, Marta (1999), *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Santafé de Bogotá: Plaza y Janés Editores.
- Jaramillo Uribe, Jaime (1982), El proceso de la educación: Del Virreinato a la época contemporánea. En: Manual de *Historia de Colombia*. Tomo III. 2 ed. Santafé de Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, p. 249-337.
- Londoño, Patricia y Reyes, Catalina (2001), *Breve Historia de Antioquia*. Fundación Ratón de Biblioteca. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Londoño Blair, Alicia (2007), *El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ospina Cruz, Carlos (2011), *El proyecto moderno instructorista en Antioquia. Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia*. Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia - Colombia.
- Quiceno, Humberto; Sáenz, Javier y Vahos, Luis. (2004), *La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997*. En: Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos. Siglo XX. Bogotá: Magisterio.

- Ríos Beltrán, Rafael (2004), *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. Departamento de Historia, Pontificia Universidad Javeriana.
- Sáenz O., Javier, Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando (1997). "Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946". *Colciencias*. Colección Clío. Medellín: Editorial U. de Antioquia.
- Sanín Cano, Baldomero (1909). *Administración Reyes (1904-1909)*. Lausana: Imprenta Bridel.
- Uribe Vergara, Jorge. (2008), 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.

Notas

i¹ La Ley 39 fue promulgada en octubre de 1903, pero empezó a regir oficialmente en Colombia el 1º 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.

ii² Por medio de la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública el Congreso de Colombia decreta, específicamente sobre la Instrucción Primaria, lo siguiente en el artículo 6: 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.

iii³ 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.

iv⁴ 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.

v⁵ 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” (Foucault, 2005, p. 10).

vi⁶ Decreto Departamental N°. 520 del 9 de febrero de 1905, expedido por Benito Uribe (Gobernador) y Eusebio Robledo (Secretario de Instrucción Pública). En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 1-2 (abril de 1905); p. 37.

vii⁷ Ibid.

viii⁸ En el Artículo 4º 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 5º 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.

ix⁹ Decreto Departamental N°. 520 del 9 de febrero de 1905. Ibid.

x¹⁰ Ibid.

xi¹¹ A modo de información, es importante recordar los presidentes que tuvo el país en los primeros 30 años del siglo XX, tres de ellos antioqueños y cuatro militares con rango de Generales:

1900–1904 José Manuel Marroquín.

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.

Notas

xii¹² La morosidad. Dirección General de Instrucción Pública. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 55, (noviembre de 1914).

xiii¹³ Y aquí es importante precisar que la regeneración era la solución presentada a la denominada degeneración. Es decir, los problemas del alcoholismo y de la sífilis. Con referencia al campo nacional, hay que decir que “en 1913 el Ministerio de Instrucción Pública le solicitó al pedagogo Martín Restrepo Mejía elaborar una cartilla ilustrada sobre el consumo del alcohol y sus perversas consecuencias para las escuelas (Uribe Vergara, 2008, p. 209). Un alcoholismo que, junto a la sífilis, había sido considerado por médicos antioqueños, como Alfonso Castro y Emilio Robledo, como una de las causas de los problemas degenerativos de la población antioqueña a la que, sin embargo, veían cercana a un prototipo de hombre como el europeo (Herrera, 1999, p. 102. Lo cual no parecía raro sino positivo, en tanto el acercamiento a ese sueño universalista civilizador europeo podía ser percibido como algo cercano.

xiv¹⁴ 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.

xv¹⁵ 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.

xvi¹⁶ 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.

xvii¹⁷ Contradictoriamente, y a pesar de que el país contaba con regiones productoras de cacao, la mayor parte de la materia prima para estas empresas venía de Costa Rica, Brasil y Sudáfrica. Antioquia (Separata). Abanico de Empresas, multitud de desafíos. Periódico EL COLOMBIANO, Medellín, 2008. p. 140.

xviii¹⁸ 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 B., Alicia. El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2007. p. 81.

xix¹⁹ Artículo 3º, Decreto N°. 491 del 3 de Junio de 1904 que reglamenta la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia.

xx²⁰ Ibid.

xxi²¹ 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.

xxii²² Ibid.

xxiii²³ Ibid.

xxiv²⁴ Ibid.

xxv²⁵ Ibid., p. 65.

xxvi²⁶ Ibid.

xxvii²⁷ Asamblea Departamental de Antioquia. Ordenanzas expedidas en sus sesiones ordinarias de 1921, p. 12-13.

xxviii²⁸ 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.

xxix²⁹ Revista “Instrucción Pública Antioqueña”. Imprenta Departamental de Antioquia. 1905 -1928.

xxx³⁰ Ibid.

xxxi³¹ Ibid.

xxxii³² Y es precisamente, en ese vaivén incesante, como hacia 1919 ya los maestros serán puestos una vez más en línea a responder a las tendencias instrucionistas foráneas. Por esos días estaban de moda en el exterior las ideas de Ovidio Decroly en Bélgica, médico de la Facultad de Gand en Bruselas, ideas pedagógicas que ya habían cruzado el océano y llegado desde 1915 a Argentina Uruguay, Bolivia y Estados Unidos. En Colombia, el impacto más fuerte del Movimiento internacional de la Escuela Activa se daría entre 1925 y 1932 con las visitas del mismo Decroly, Henri Pieron y Raymond Buyssé (Quiceno et al, 2004, p. 107).

xxxiii³³ Varias eran las voces que desde lo socio-educativo dinamizaban para ese entonces las discusiones educativas en este departamento; lideradas por Eusebio Robledo, eco altisonante de Antonio José Uribe en el campo regional, se podían escuchar también a T. Cadavid Restrepo, J. E. Yepes, A. Posada, J. B. Londoño, Libardo López, N. Jiménez, P. Betancourt, T. Bernal, A. Hoyos, J. Henao, I. Restrepo, A. Palacio, T.

Notas

Ospina, A. Múnera, F. Duque, L. Hernández, entre otros. La presencia de estos personajes, de reconocida importancia académica, en estas discusiones es clara: fueron ellos, precisamente, quienes iniciaron en forma oficial desde la Dirección de Instrucción Pública de Antioquia, y con la dirección de la reactivada Revista de esta misma dependencia, el proceso de discusión de las normativas expresadas en la ley 39 de 1903 para esta región del país. Todo ello sobre la columna sustentadora de una serie de discursos argumentativos tamizados bajo la lente que este grupo de intelectuales venía usando, aunque con diversas influencias foráneas.

xxxiv³⁴ 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. 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.

xxxv³⁵ 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.

xxxvi³⁶ 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 Institutores para fines de la década del 20, cuando se introdujeron selectivamente algunas nociones y prácticas de la Escuela Activa (Sáenz, et al., 1997, p. 169), las que se mezclaban con elementos de la pedagogía tradicional católica, tanto en los métodos como en la formación moral (Ibid).

xxxvii³⁷ 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, 2008).

xxxviii³⁸ Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. 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 lo siguiente: en 1928 “los dineros provenientes de las exportaciones de café, que ascendían a 88 millones de pesos, excedieron todos los ingresos del gobierno -incluyendo los empréstitos extranjeros- cerca de doce millones de pesos” (Henderson, 2006, p. 172). Todavía más, según este autor, el dólar estadounidense y el peso colombiano estuvieron a la par durante la década del 20.

xxxix³⁹ El artículo 45 rezaba: “Los reglamentos designarán el mobiliario, libros y demás útiles que debe haber en cada escuela, según su categoría. Cuando accidentalmente falten tales objetos, éstos serán de cargo de los padres o acudientes de los alumnos”.

xl⁴⁰ Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. Periódico EL COLOMBIANO, Medellín, 2008. p.134.