

INTRODUCCIÓN

El primer cuarto del siglo XX fue escenario de un interesante pugilato en el contexto educativo de Antioquia, Departamento ubicado en el noroccidente de Colombia. Las intenciones reformistas del sistema instruccionalista nacional y los antecedentes de carácter religioso en esta región propiciaron particulares situaciones que caracterizaron lo que puede denominarse como la amalgama entre los impulsos modernistas oficialistas y la resistencia religiosa del contexto social. En tal sentido, el referente conceptual básico de esta investigación ha sido la apropiación.

Se entiende apropiación como la aplicación con propiedad de las circunstancias o moralidad de un suceso a un contexto que opera como apropiador; hablamos de un contexto receptor que toma para sí algo, pero adecuándolo a sus condiciones particulares y otorgándole así una nueva configuración. No se habla de recepción sin que medie una dinámica apropiadora, porque toda apropiación implica un sello inevitable de diversidad y particularidad a lo recepcionado. Lo que llega pasa a ser otra cosa en el contexto receptor/apropiador.

En consecuencia, este texto se desarrolla en torno a la pregunta sobre el papel jugado por los diferentes agentes relacionados con la tradición religiosa en el proceso antioqueño de apropiación de los discursos inherentes a la reforma instruccionalista instalada propiamente en la Ley 39 de 1903. Para ello, se observa el caso de la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús y las situaciones conexas que se van generando en Antioquia. En el mismo sentido, se considera la relación existente entre la Constitución Política de 1886 y el sistema Instruccionalista nacional y la forma como en tales condiciones llega a percibirse como un error grave que la instrucción avance más que la moralización. Finalmente, se hace un acercamiento al concepto de la evolución social asentada en la fe.

Es importante anotar que este texto sólo corresponde a una parte de la investigación completa, en la cual se han analizado aspectos como los de la Escuela Nueva, las Escuelas Normales, el cuerpo, los institutores y las condiciones locativas, entre otros.

Esta investigación ha sido planteada como una historia cultural que analiza los diferentes aspectos que toman parte y que juegan un papel central en los procesos de apropiación. Es pensada, además, como una investigación de tipo histórico-pedagógico basada en un análisis documental. Y por pedagogía histórica entendemos aquí un campo de la pedagogía que

se ocupa de sí misma y de la educación, la enseñanza y la formación en su historicidad como sus objetos centrales. Esta pedagogía histórica, por su parte, se sirve de los aportes de la Nueva Historia Cultural, para la que la relación entre saber y sociedad es importante. El tipo de Nueva Historia Cultural en el que nos sustentamos es aquel interesado por la relación entre saber, poder y cambio social, que se ocupa del saber como un campo de prácticas culturales y de reproducción cultural.

Una Nueva Historia Cultural ve a la historia como el estudio de formas históricamente construidas de razón, que enmarcan, disciplinan y ordenan nuestra acción y participación en el mundo. Así, un enfoque metódico de la epistemología social afirma el asentamiento relacional y social del saber en un campo determinado; por tal razón, no es posible buscar universales en ese saber; esta investigación realizará un acercamiento a las modalidades discursivas que nos indiquen los sujetos participantes en la dinámica discursiva, los lugares o ámbitos institucionales y polémicas políticas de la enunciación y las posiciones de sujeto en el campo de apropiación de la Ley 39 de 1903 en Antioquia. El interés histórico que nos guía se trabaja desde una región simbólica en la que se explora el o los campos discursivos construidos en dirección a configurar el saber sobre lo educativo en Antioquia y las particularidades que éste adquiere.

Las fuentes primarias son la Ley 39 de 1903, el Decreto 491 de 1904 y las reglamentaciones producidas en Antioquia. También se incluyen 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 todas aquellas publicaciones (libros, artículos de revista, etc.) e investigaciones que tienen por objeto la reflexión sobre esta Ley. Aquí entran investigaciones que hacen parte de campos dispersos, como la historia de la educación, las ciencias políticas, la historia de Antioquia, entre otras. Las técnicas que hacen parte de este estudio son la ficha como instrumento para la recolección de la información y la categorización para analizar los datos y estructurar una imagen representativa, un patrón coherente y lógico que permita ver las características y matices del proceso de apropiación de la Ley 39 de 1903 en Antioquia.

Memoria viva

Yo solía jugar pescadito, columpio, rodar en carros de plátano, zancos, ir al morro y a las orillas del río, y me gustaba más columpiarme. A los cinco años trabajaba: lavaba pañales en la quebrada, recolectaba leña, hacía la mazamorra, desgranaba el choclo. Por un cuarto de rial mis padres me daban veinte cigarrillos dandi o victoria, y uno los

tenía que armar para poderlos fumar. Una vez mi papá nos dijo que nos asomáramos al patio y miráramos al cielo: fue asombroso porque fue el primer avión que vi. En mi casa no había luz eléctrica; hace cuarenta años que conocí el periódico y la radio, y por esa época llegó el cultivo del café a Barbosa; porque antes lo único que se cultivaba por estos lados era la caña de azúcar, el maíz, la yuca, el plátano y el frijol. La escuela quedaba aproximadamente a quinientos metros de la casa, o sea a cinco cuadras; eran caminos de herradura y desechos, el transporte era a caballo, y la gente rica se transportaba en gandula, donde cabían tres o cuatro personas; también estaba el tren que salía de Medellín y llegaba hasta Puerto Berrío. La escuela era de tapia, sin patios, sin baño; escasamente un chorrillo de agua que corría por la zanja en canoas de plátano. Me mandaron a los cinco años junto con mis hermanas a estudiar en calzones y descalzas; conocí zapatos cuando me casé. El lunes mandaban una profesora y el miércoles otra. El cambio no permitió aprender mucho¹.

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

Reformar bajo la consagración al Sagrado Corazón de Jesús

¿En dónde estuvo latente el triunfo del evangelio cristiano? En la afirmación de que los ricos no entran al Cielo. La frase acerca del ojo de la aguja y del paso por ahí del camello, refiriéndose al Cielo y a los poderosos, satisfizo a los pobres, a los maestros de escuela, a todos

1. 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. Medellín: Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, 2008.

los “grandes hombres”. Cambiar el sitio de la riqueza y de honores, creando “otro mundo”, cerrado para los usufructuarios de la Tierra, curó del tormento a los pobres e hizo posible el régimen capitalista (González, 1995).

Para matizar este análisis, digamos que el Departamento de Antioquia ha sido uno de los de mayor tradición religiosa cristiana en el país y, además, ha contado políticamente con predominio del Partido Conservador, por lo cual no sobra recordar la fuerte alianza que se ha presentado en esta región entre la religión y la política. En efecto, hay que puntualizar que la cuestión religiosa hace parte fundamental de las características contextuales antioqueñas en el marco del tránsito secular XIX-XX. Es más, recurriendo a las persistencias históricas y a la primera de las obras de misericordia, “enseñar al que no sabe”², voces autorizadas sobre la formación en esta región del país consideraban que en todas las escuelas se debía enseñar el catecismo de Astete* del siglo XVI, pero “no de un manera mecánica, sino explicada”, y enseñándose diariamente como se enseña la Aritmética o la Geometría³. Es decir, que con abierta disposición y atendiendo a las insinuaciones de la Ley 39 sobre la necesidad de hacer práctica la enseñanza, la religión aparece, aparentemente, desafiando las mecánicas verbales del coro y la memoria, y ahora se presenta como un contenido que ha de ser ampliado en el tiempo de su tratamiento escolar y, además, explicado (lo cual no significaba que pudiera ser asumido libremente por los institutores). Se ha de seguir enseñando la religión católica con la salvedad de que debería hacerse por medio de explicaciones y actividades prácticas y no tanto de recitaciones. En otras palabras, la didáctica se renueva, pero la teleología se mantiene incólume, porque los métodos se transforman pero los contenidos y los fines de la asignatura persisten.

La transformación social, centrada en el cambio de los métodos escolares y en la formación para el campo laboral, bajo la égida cristiana, fue

-
2. ASTETE, Gaspar, S.J. Catecismo de la Doctrina Cristiana. Diócesis Sonsón-Rionegro. 10^a ed., 1998. p. 94. Este texto, reeditado, una y otra vez, se convirtió en ícono de la enseñanza religiosa en Antioquia; la referencia presentada hace parte de la adaptación y complementación con textos de la Sagrada Escritura para la diócesis de Sonsón-Rionegro y aprobada por Alfonso Uribe Jaramillo, Obispo. Cf. Astete, Gaspar, S.J. Catecismo de la Doctrina Cristiana. Diócesis Sonsón-Rionegro, 10^a ed., 1998.
 - * Gaspar de Astete, S.J., fue un sacerdote español más conocido en Antioquia como el padre Astete. Nació en Coca de Alba en 1537 y murió en Burgos en 1601. Enseñó Filosofía, Humanidades, Arte y Teología Moral, y desempeñó diferentes cargos dentro de la Compañía de Jesús en ciudades como Medina del Campo, Salamanca y Roma. Fue ordenado de sacerdote en 1571. En 1599 publicó “Doctrina cristiana y documentos de crianza”, después llamado “Catecismo de la Doctrina Cristiana”, pero conocido y memorizado por los fieles católicos antioqueños como el “Catecismo del padre Astete”.
 3. ROBLEDO, Eusebio. “Instrucción Pública”. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. (sep. 1906) No. 15-16, p. 577.

vista como una obra casi exclusiva de la escuela, porque se consideraba que era allí sustancialmente donde se habían de producir las transformaciones que deberían cambiar la sociedad. La escuela era vista entonces, como “la incubadora de los ciudadanos útiles, el sostén de la República”⁴ y de allí la importancia que se le entregaba a su patriótica labor. El cambio en las enseñanzas religiosas no aparece aquí claramente como parte de esa transformación, pero los métodos para hacerlo sí. Y, tal vez, no fuera tan importante el cambio en lo doctrinario porque se partía de que “la iglesia siempre ha formulado sus verdades de una manera sencilla y concreta con el fin de que el cristiano dé razón inmediata de lo que cree, ama y espera”⁵. Ahora bien, si lo conceptual estaba claramente estipulado, la Iglesia podía centrar su adaptación en la forma de presentarlo a los estudiantes aprovechando los cambios modernos, por lo cual se invitaba a que el Credo, expresión privilegiada de la fe, debía ser “presentado con todos los recursos de la pedagogía y metodología de hoy”⁶.

Adicional a lo anterior, cada escuela debía de aparecer como la extensión de la Iglesia católica. Y, efectivamente, las escuelas en Antioquia habían sido creadas bajo el amparo y administración de las iglesias católicas; no en vano muchas de las escuelas que hoy existen en Antioquia están ubicadas inmediatamente al lado, en la misma construcción física, o en el contexto cercano a una iglesia católica.



Imagen 1. Construcción escolar en 1940.

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

4. *Ibíd.*

5. ASTETE, *Op. cit.*, p. 13.

6. *Ibíd.*

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

El perfeccionamiento del hombre, en la forma triple de la inteligencia, de la voluntad y del cuerpo, procurando acomodar ese perfeccionamiento a las urgencias y necesidades del vivir terreno, esto es convirtiéndolo a fines positivos y prácticos, sin descuidar los fines altísimos a los que la criatura está llamada, tal es hoy el objeto de la educación entre los pueblos de avanzada cultura⁷.

Inteligencia laboral, voluntad de trabajar y un cuerpo sano, fuerte y moralizado, son los aspectos que pueden resumir la aspiración instrucionista, aspectos que, a su vez, se ubican en una concepción católica de la modernización, visualizando “fines altísimos” por fuera del campo social y ya en el terreno de lo religioso o sobrenatural, como también es llamado. Según la dirección de Instrucción Pública Antioqueña también se podían ver saludables reformas establecidas y progresos alcanzados en Inglaterra, Alemania, Estados Unidos y Francia. Y ello había sido posible debido a que estos países “avanzan cada día en el camino del perfeccionamiento”. Y, concretamente, era a los anglosajones a quienes se consideraba que iban más adelantados porque no se habían limitado “como entre nosotros a la continuación servil de una rutina infecunda o a una inercia vergonzosa y paralizadora”⁸; rutina que se pretendía romper con los postulados expuestos en la Ley 39 de 1903, y que eran aceptados directamente en lo relacionado con la transformación de los métodos, pero que eran aclarados, o complementados, en lo que tenía que ver con la educación ética, moral e intelectual, en el sentido de lo que la religión católica entendía por estas condiciones. De la rutina de la instrucción de cuerpos quietos se planteó el paso a métodos donde la práctica era esencial; así, el cambio de rutinas y acciones prácticas debía enseñar a trabajar, lo cual supuestamente convertía las acciones en fructíferas porque estaban dirigidas a una acción social de impacto –el trabajo– y ellas habrían de propiciar cambios, los pregonados cambios “necesarios” para entrar en la senda del llamado progreso.

Y como para que no quedara ninguna duda de que la reforma tendría que avanzar de la mano con la persistente alusión a los temas religiosos católicos en la escuela antioqueña, dentro de los aspectos que la Dirección de Instrucción Pública encontraba dignos de ser informados a la Gobernación,

7. ROBLEDO, “Instrucción Pública”. Op. cit., p. 582.

8. *Ibid.*

en 1921, como parte de lo que podía ser resaltado en la marcha del sistema instruccional preocupado en mejorar, estaban los siguientes:

- Especial atención se ha prestado a la enseñanza de la religión, como cumple a un pueblo esencialmente católico, que reconoce en sus instituciones la Soberanía Social de Jesucristo.
- Todas las Escuelas urbanas asisten en comunidad a la Misa los domingos y días festivos, y en todas se ha cumplido con el precepto de la Confesión y Comunión pascual.
- En muchas de ellas, maestros y alumnos tienen la loable costumbre de acercarse a la Mesa eucarística los primeros viernes de cada mes.
- En la mayor parte de las poblaciones los Sres. Párrocos son Inspectores Locales; visitan las escuelas y dan conferencias sobre temas religiosos.
- En Medellín hemos tenido que lamentar la ausencia de un benemérito Sacerdote Jesuita que tenía la bella costumbre de visitar nuestras Escuelas, instruyendo a los niños y estimulándolos en el camino del bien⁹.

Todavía más, los inspectores provinciales por nombrar, en lo sucesivo debían ser católicos y de reconocida buena conducta moral y religiosa. Y a falta de personal egresado de las Escuelas Normales para esta función, se aceptaba que quien fuera a serlo también debía demostrar su idoneidad comprobando haber practicado con buen éxito la enseñanza, tener conocimientos técnicos y prácticos en la ciencia y en el arte de la educación, especialmente en metodología, organización y administración escolares¹⁰. Y, por si lo anterior no fuera contundente, el nombramiento de la persona para ejercer este cargo dependía de las observaciones fundadas en la autoridad eclesiástica sobre catolicidad y moralidad en este caso en particular¹¹.

Pero no bastaban estas precisiones. Y las reacciones de la Iglesia católica ante los posibles desmedros anti-moralizantes y modernizantes sufridos con el empuje instruccional de la Ley Uribe no se quedaban únicamente en las expresiones ateridas de los católicos en uso del poder ejecutivo. La defensa era asumida también en sus propios medios de comunicación canónicos. La revista "El Lábaro"^{*}, órgano oficial de la Arquidiócesis de Medellín, fue

9. 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. Medellín: Imprenta oficial, 1921. p. 7.

10. BETANCOURT VILLEGAS, Pedro Pablo. Ordenanza No. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 51; (ene. 1914); p. 279.

11. *Ibid.*, p. 280.

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

uno de los que asumió con mayor vehemencia la vanguardia de la reacción clerical. Se consideraba que día a día se hacía más indispensable la exposición de los principios de la Eterna Sabiduría a causa de la irrupción que hacían las malas ideas en la viña del Señor¹². Para contextualizar este tipo de consideraciones, no se deben olvidar dos hechos que marcan tanto el fin cronológico del siglo XIX, como el inicio del XX. El primero de ellos es la promulgación de la citada Constitución de 1886, en la que, como Preámbulo, se había estipulado que el nuevo marco constitucional y Ley de leyes de la República, había sido producido “en nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad”¹³. Dicho documento político, el mismo que regiría en adelante los destinos del país, venía concebido en el marco de una propuesta de orden religioso, y acondicionaba el ya favorable ambiente para la firma del Concordato con el Vaticano de Roma en los dos años subsiguientes. El segundo hecho, tiene que ver con la Guerra de los Mil Días (1899-1902) y la supuesta estrategia para salvarse de esta catástrofe nacional con la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús, en 1902. El sacerdote jesuita e historiador Acero López, haciendo uso de su gala proverbial, narra este hecho en la siguiente forma:

El entonces Arzobispo de Bogotá, Monseñor Herrera, iluminado por una voz interior, vio que la única solución en situación tan desesperada era acudir al Sagrado Corazón de Jesús. Se dirigió, entonces, a la Presidencia y como único medio para conseguir la tan anhelada paz, sugirió al Vicepresidente J. M. Marroquín, la consagración de la República al Sagrado Corazón de Jesús y el hacer el voto de construir un templo en su honor. El presidente (E) aceptó la sugerencia y el 22 de junio de 1902, en ceremonia inolvidable, consagró la República de Colombia al Sagrado Corazón de Jesús y puso la primera piedra para el templo que es el actual Voto Nacional. Los efectos fueron inmediatos. Recordemos que la fe puede trasladar montañas. A los cinco meses de la consagración se firmaba el Tratado de Wisconsin, el 21 de noviembre de 1902, poniendo punto final a la sangrienta y prolongada guerra, iniciándose una era de paz y de concordia nacional¹⁴.

No deja de llamar la atención que en el acto, realizado en Bogotá el 22 de junio de 1902 para entronizar nacionalmente el Sagrado Corazón de Jesús, se organizó una peregrinación que bajaría por la calle 10 y regresaría por la

12. “Educación”. El Lábaro. Órgano oficial de la Arquidiócesis de Medellín. No. 18, (dic. 1905); p. 273.

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

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

calle 11 en un orden en el cual las escuelas públicas estaban encabezando el primer lugar de la marcha seguidas de la comunidad salesiana y su colegio y terminando con el Ejército Nacional¹⁵. Pero, coincidentalmente, casi un año más tarde y con los vaivenes históricos, le correspondería al mismo presidente Marroquín¹⁶ la promulgación de la Ley Uribe, que sería vista como una especie de atentado contra los supuestos beneficios de pacificación y tranquilidad que se habían logrado. No obstante, otros sectores también le atribuyen al gobierno conservador de Marroquín el establecimiento del modelo de instrucción y de escuela de las congregaciones religiosas, y en especial de los Hermanos de La Salle, al expedir la Ley 39 de 1903 y su Decreto reglamentario de 1904, con el cual, según algunos historiadores, “estableció otras ayudas, medios e instrumentos para que el control de la iglesia fuera total”¹⁷. Nos encontramos, entonces, con un país enmarcado en una Constitución concebida en el nombre del Dios católico y de sus principios y, como si esto fuera poco, también consagrado al Sagrado Corazón de Jesús, lo que teóricamente significaba que todos los habitantes nacionales –institutores, estudiantes, legisladores– habrían de estar dedicados en forma predeterminada a un Dios por culto y por voto, a instancias de la decisión del Arzobispo de Bogotá y del Presidente de la República. No en vano, Colombia había sido considerada, desde entonces, como el país del Sagrado Corazón de Jesús, entre otras cosas por su abierta dedicación constitucional a la religión católica*. Y aún más, el 30 de julio de 1913 la Cámara de Representantes aprobaba, “como todos sabían que ocurriría”, por sesenta votos conservadores contra trece liberales, una propuesta de que “se le rindiera homenaje a Jesucristo”¹⁸.

15. Cf. HENRÍQUEZ, Cecilia. Imperio y ocaso del Sagrado Corazón en Colombia. Bogotá: Altamir, 1996. p. 122.

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

17. QUICENO HUMBERTO; SÁENZ, Javier y VAHOS, Luis. La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos. Siglo XX. Bogotá: Magisterio, 2004. pp. 114-115.

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

Ya en lo relacionado directamente con Antioquia, el vínculo ancestral de esta región con el Sagrado Corazón de Jesús es reconocido ampliamente desde el siglo XIX y reforzado precisamente con la erección de un monumento en 1917 en una parte alta de la zona oriental de Medellín, llamada el morro del Salvador*. Al respecto, Martínez reseña un hecho importante para rastrear los alcances de esta pía devoción:

[...] a principios de los años de 1870, [...] el norteamericano Farrand, [...] lleva por todo el país su *optorama*, ancestro del proyector de diapositivas. Su paso por Antioquia desencadena un entusiasmo irrefrenable. La importancia de la imagería religiosa en las sesiones de Optorama –cuadros de Rafael, Rubens, Cánova, Da Vinci, Corregio, como también clichés de iglesias europeas–, sugiere la intervención del clero antioqueño, ávido de utilizar las últimas innovaciones técnicas para difundir las luces de la religión, en la selección de las imágenes: En la tercera función nos mostró el señor Farrand la famosa basílica que se ve destacar en el cielo de Italia [...] es tan fiel la imagen que puede distinguirse con perfección la inscripción grabada en el monumento de Sesostris: “Jesucristo reina, Jesucristo manda”¹⁹.

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

Al tiempo que llegan muestras de entusiasmo de varios pueblos antioqueños –Yarumal, Amalfi, Aguadas–, el Consejo de la Asociación del Sagrado Corazón de Jesús le envía un homenaje a Farrand en nombre de las “matronas antioqueñas” y del clero: “Viajar así por el mundo, copiando las obras de Dios y derramando el bien acá y allí, es ejercer un verdadero apostolado de evangélicas doctrinas prácticas de caridad y de civilización”²⁰.

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

En 1874, una asociación francesa a favor de la educación laica escribe a los masones de Bogotá para presentarles su proyecto en contra de la

18. HENDERSON, James D. La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006. p. 105.

* En 1928 fue levantado otro monumento al Sagrado Corazón de Jesús, esta vez en el suroeste antioqueño, en el municipio de Fredonia.

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

20. *Ibid.*

educación católica. Entusiasmados, éstos organizan una recolección de fondos para apoyar el proyecto. En fin, ante los ataques del clero colombiano que difunde panfletos antimasones europeos, los masones colombianos recurren a los argumentos anticlericales esgrimidos por la masonería europea. Como respuesta a la pastoral de mayo de 1876, en que el obispo de Antioquia, Joaquín Guillermo González, ordena al pueblo católico rebelarse contra un gobierno liberal al que acusa de ser el juguete de la herejía masónica, los masones de Bogotá publican el panfleto publicado en Francia unas semanas antes por el gran orador Malapert en contra del estudio sobre la masonería de monseñor Dupanloup²¹.

Entre tanto, la popularidad de monseñor Dupanloup, quedaba en evidencia entre algunos de los antioqueños que podían darse el lujo de viajar y estudiar en Europa: “Próspero Restrepo envía desde París las últimas publicaciones de la literatura católica francesa a su hermano Vicente en Medellín”²². Martínez refiere igualmente cómo, en una carta de 1881, el mismo Vicente le recuerda a Próspero que espera su envío de libros de Monseñor Dupanloup desde el continente europeo. Lo que parece quedar en evidencia, en este tipo de eventos, es el hecho de que algunas de las ideas europeas llegaban a Antioquia, sin tener que pasar necesariamente por el puente de la lectura que se realizara de ellas en la capital (Bogotá). Además, puede notarse como ya, desde el tercer cuarto del siglo XIX, existe descontento de algunos sectores antioqueños -aquellos que de alguna manera mantenían contacto con Europa, como en este caso- con la hegemonía católica en la educación, y, a cambio, propugnaban por una laica. Puede decirse que esta pugna en territorio antioqueño era, igualmente, reflejo de lo que venía sucediendo para entonces en el país. De un lado, una tendencia liberal radical que establece desde 1870 la educación pública, laica, obligatoria, gratuita y basada en la separación entre la iglesia Católica y el Estado, a instancias de una misión de pedagogos alemanes. De otra parte, una tendencia conservadora que sigue protegiendo la escuela pública pero con tendencia católica y para ello lanza campañas y guerras, entre las que se destaca la guerra civil de 1876-1877²³.

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

21. Boletín Masónico, Bogotá (junio 1, 1876). Citado por MARTÍNEZ, Frédéric. Op. cit. p. 132-133.

22. MARTÍNEZ, Frédéric. *Ibíd.* p. 115.

23. Cf. CAMELO, Alfredo. La educación en el siglo XX. La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX. Revista Educación y Cultura. Fecode. Bogotá, Colombia, No. 50-51 (ago. 1999). p. 35.

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

La instrucción primaria, por los métodos alemanes, sigue difundiéndose con notables adelantamientos, no obstante la guerra que le hace el espíritu de partido, auxiliado por las costumbres que dejó la protección que el Estado daba a la Iglesia Católica. Separada ésta de aquél, no siendo ya la religión asunto de gobierno, las escuelas y demás establecimientos de enseñanza costeados por él deben abstenerse de toda enseñanza o propaganda religiosa; pero el clero, acostumbrado a descargarse en el gobierno de la obligación de enseñar lo relativo a su iglesia, combate con vehemencia la enseñanza laica²⁴.

Pero Antioquia y el país del Sagrado Corazón seguían su marcha. Es así como, en 1910, la directora de la Asociación del Sagrado Corazón de Jesús en Medellín, Ester Isaza de Restrepo, funda la Escuela de Artes Domésticas, institución que tuvo auxilios de la Dirección de Instrucción Pública en la asignación de un local y de una maestra: “Se formaron dos escuelas, en donde además, se les enseñaba el catecismo y se les daban algunas nociones de matemáticas”²⁵. En 1912, la sección reformadora de la misma Asociación del Sagrado Corazón de Jesús, instaló el Dormitorio de Niños Pobres en una casa de propiedad de la Arquidiócesis de Medellín: “Diariamente eran atendidos treinta niños que entraban en la casa a las cinco y media de la tarde, rezaban el rosario, recibían las clases... se levantaban temprano, rezaban algunas oraciones, tomaban un ligero desayuno y salían a sus ocupaciones”²⁶. Según Gloria Mercedes Arango, ese dormitorio pasó a ser administrado por los Salesianos en 1914²⁷.

Finalmente, un dato como para calibrar la estrecha relación antioqueña con el Sagrado Corazón de Jesús: entre 1911 y 1930, de todas las Asociaciones católicas presentes en Antioquia, las más numerosas eran las Hijas de María con 31, del Sagrado Corazón de Jesús con 27 y, en tercer lugar, las Madres Católicas con 19. Llama la atención que del Círculo de Obreros Católicos sólo hubiera una asociación ubicada en Medellín²⁸ lo que puede ser una señal de la incipiente presencia obrera en la principal ciudad de la

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

25. ARANGO DE R., Gloria. Sociabilidades católicas, entre la tradición y la modernidad. Antioquia 1870-1930. Medellín: IME Dirección de Investigaciones Universidad Nacional de Colombia, 2004. p. 111.

26. *Ibíd.*, p. 109.

27. *Ibíd.*

28. *Ibíd.*, pp. 124-125.

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

Instrucción “en nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad”

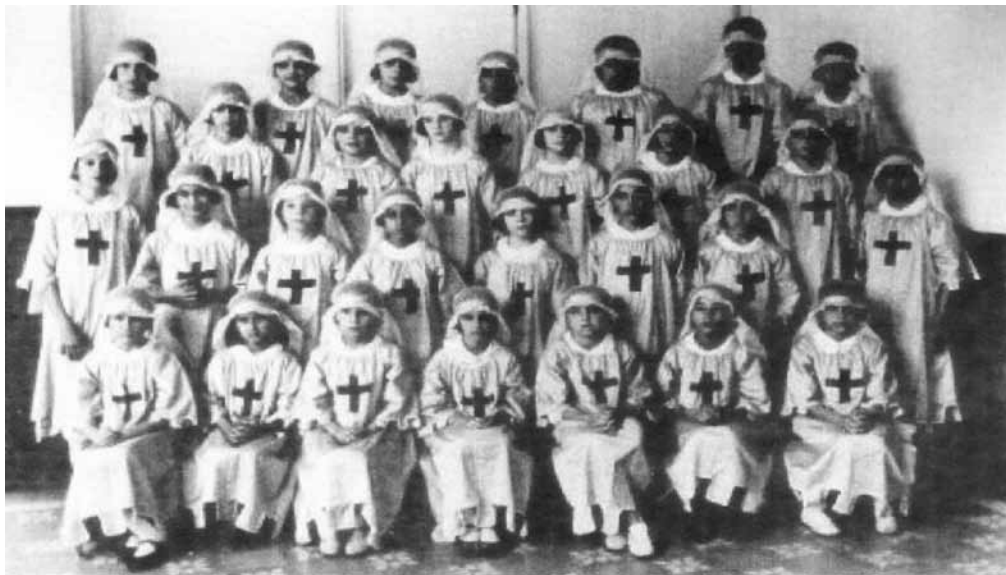


Imagen 2. Colegio de La Presentación, década de los 40.

Era claro, pues, que la llave iglesia católica-poder político estaba seriamente cimentada y que en esta nación, constituida en nombre de Dios y consagrada al Sagrado Corazón de Jesús, no parecía comprensible ni aceptable otro tipo de propuestas sociales. En este orden de ideas, se entiende de qué manera la “viña del Señor” estaba en peligro por la nueva invasión propiciada por la reforma instruccionalista. Esas malas ideas, a que hacían alusión los círculos reaccionarios, eran aquellas que hacían referencia a la obligación de los Gobiernos departamentales de difundir y reglamentar en todo su territorio la Instrucción Primaria, de modo que rápidamente y de manera esencialmente práctica se enseñaran las nociones elementales para el ejercicio de la ciudadanía, la agricultura, la industria fabril y el comercio²⁹.

29. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 39 del 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial No. 11.931 del 30 de octubre de 1903.

No obstante, la Ley Uribe, según se percibe, no se enfrentaba a la tradición religiosa con el ánimo de pasar por encima o eliminarla, sino de entrar en negociación con ella. En estas condiciones, difícilmente la educación, por más reformista que pudiera entenderse, podría renunciar a la autoridad o a la tradición³⁰, la misma que, como ya se ha venido sosteniendo, en el caso de Antioquia se encontraba fuertemente enquistada en ideas conservadoras y católicas, ideas que se harán todavía más fuertes en un contexto antiliberal y de “regeneración cristiana de la sociedad” como el que se presentó durante la llamada Hegemonía Conservadora (1903-1930)*. Por esto la reforma se encontraba en tensión desde su interior, hablaba de educar para la industria, el comercio y la agricultura, y, a la vez, decía que la Instrucción Pública en Colombia sería organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. Aquí, la tensión sobre lo que se pensaba como necesario para el educando se movía entre lo práctico laboral y la formación religiosa. Pero la Iglesia católica romana aún no estaba tan convencida y no veía en la industria y el comercio lo mejor para la instrucción, porque alejaba a los hombres de Dios, católicamente. Aunque el trabajo era visto como algo importante, no se pedía instruir para el trabajo, sino en Dios y para él, pero tratando de desequilibrar hacia el lado religioso la balanza de la anotada tensión. Así, pues, la Iglesia se encontraba en el dilema de seguir formando en concordancia con *algo* en lo que se tenía más desconfianza que creencia cierta. Para la iglesia católica, el interés por instruir con estos lineamientos no era más que parte de una trama diabólica y de un “afán satánico por adueñarse del rebaño que padece en los campos regados con la sangre divina” y ante “los asaltos furiosos que da a los diversos gremios que lo componen, nadie hay que no se sienta abrumado de tristeza por la postergación actual, por el menosprecio con que el mundo ingrato huella las santas enseñanzas del Redentor divino, y que no experimente un terrible pavor por lo que se desarrollará en el porvenir”³¹.

Sin embargo, y a pesar de los disgustos en contravía de algunos sectores católicos, los industriales se preocupaban por hacer del trabajo una forma de acercarse a lo religioso católico. En tal sentido, se pueden ver intentos

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

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

31. “Educación”. El Lábaro. Órgano oficial de la Arquidiócesis de Medellín. No. 18 (dic. 1905); p. 273.

para hacer ver a la empresa como un templo mitificando la industria al equipararla con la religión³².

Descubrámonos y hagamos una reverencia. Vamos a entrar en un templo de la industria, donde se fragua el porvenir de Colombia con el fuego y con el hierro, pero sin lágrimas ni sangre. Aquí no hay voces de discordia, ni bullicio (sic) de palabras; no se oye más que el ruido de las máquinas e instrumentos, servidos por industria y obreros que trabajan, es decir, que oran³³.

El ruido de cuarenta y cinco máquinas que obedecen al mandato imperativo del obrero antioqueño, sacerdote del trabajo que empieza a cubrirse en extenso radio de acción en esta tierra de entrañas pródigas y promesas invaluables³⁴.

No obstante, las prevenciones continuaban. Y el hecho de que se establecieran parámetros educativos en los cuales la finalidad fuera instruir ciudadanos que rápidamente pudieran desempeñarse en los nuevos campos laborales que exigía el mundo moderno, era visto, a la luz de la Iglesia, como algo pernicioso y como preámbulo de un futuro que no iba a ser construido a instancias de las enseñanzas del Redentor Divino. Por el contrario, Satán, símbolo de la modernización y estandarte del progreso, se hallaba vestido de reformador social y parecía querer llevar a los hombres al escenario infernal del trabajo sin función purificadora, plagado de ambiciones y afán de riqueza. Se hablaba, pues, en el orden de una tendencia presente desde finales del siglo XIX en los países en proceso de industrialización y mediante la cual se creía “que el motor del progreso tecnológico funcionaba con mayor eficacia cuando se consideraba a la gente no como a hijos de Dios, ni siquiera como a ciudadanos, sino como a consumidores, es decir, como a mercados”³⁵.

Así visto el problema reformador instruccional de carácter oficial, y que ocupaba a la Iglesia católica antioqueña, tenía varias aristas. Alejaba a los niños y jóvenes y, por ende, a la sociedad entera a futuro, de una dedicación amplia a los principios católicos. Se ofrecía gubernamentalmente la instrucción para el trabajo como medio para sacar a la sociedad degenerada del estado en que se encontraba. Pero, precisamente, la Iglesia católica veía

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

33. “Del álbum de la Fundación La Estrella, en la Puerta”. Colombia, Revista semanal. Medellín (jun. 1917). Citado por BOTERO HERRERA, F. Op. cit., p. 136.

34. “En la Fábrica Nacional de Galletas y Confites”. Revista Sábado. Medellín (1921). Citado por BOTERO HERRERA, F. Op. cit., p. 136.

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

una sociedad degenerada porque no estaba cumpliendo preceptos religiosos y no entendía cómo podía ser arrebatada a la degeneración que vivía la sociedad antioqueña de otra manera que no fuera con la aplicación de lo religioso y no, esencialmente, con el re-direccionamiento hacia el mundo laboral en el campo instruccional. La Iglesia no estaba sola en esta lucha, y desde Europa se escuchaban otras voces que la apoyaban.

En Inglaterra, W. Blake escribió sobre “las tenebrosas fábricas satánicas” que despojaban a los hombres de sus almas. M. Arnold avisó que la “fe en la maquinaria” era la mayor amenaza para la humanidad. Carlyle, Ruskin y W. Morris denostaron la degradación espiritual que traía consigo el progreso industrial. En Francia, Balzac, Flaubert y Zola dejaron constancia en sus novelas del vacío espiritual del “hombre económico” y la pobreza del impulso de la codicia³⁶.

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

Encontramos, entonces, que el tipo de sociedad moderna que trataba de venderse estatalmente parecía reñir con la Iglesia católica, porque, según decían los clericales, se alejaba “insensiblemente de la Cruz que le da la vida para lanzarse con indolencia criminal en las garras de la indiferencia religiosa que le produce la muerte”³⁷. Aunque desde el primer articulado de la Ley 39 de 1903 se decía, precisamente, que la Instrucción pública sería organizada y dirigida en concordancia con la religión católica, la Arquidiócesis de Medellín encontraba que, al parecer, el direccionamiento dado a la Instrucción era mortal, no obstante ser la misma Iglesia la llamada a

36. *Ibíd.*

37. “Educación”. *El Lábaro*. Órgano oficial de la Arquidiócesis de Medellín, No. 18 (dic. 1905). p. 273.

organizar y dirigir. El llamado que se le hacía a la Iglesia era a organizar y dirigir, ahora bajo los preceptos modernizadores, que hacían parte del “rudo combatir de las pasiones contra la razón y de ésta contra Dios”; aquí, “el individuo que no se guía por la enseñanza divina, sucumbe ante la táctica astuta y engañosa del ángel maldito”³⁸, sentenciaba la Arquidiócesis.

La Iglesia no parecía quedar a gusto solamente con organizar y dirigir una obra planeada por el ángel maldito. Y, menos, a hacerlo con fines modernizadores. El proceso implícito en las intenciones modernizadoras había cegado a los seres humanos con la luz del progreso, de las riquezas y de las comodidades, para no permitir su encuentro con Dios, según se desprendía de sus inquietudes. Y “deslumbrada la humanidad por el progreso extraordinario alcanzado en el orden físico en la última centuria, con tanta riqueza acumulada, con tantas comodidades brindadas por la industria para facilitar la vida del campo, cayó de rodillas ante el becerro de oro y le entregó las energías de su corazón”³⁹.

En efecto, la modernización y el consiguiente progreso que parecía acompañarla, fueron obstáculos declarados para la labor redentora del alma humana, tarea inexcusable de la Iglesia, porque “las conquistas hechas en el amplio campo de la materia no pudieron dejarla satisfecha completamente; ni el ingente desarrollo del comercio; ni el acrecentamiento de producciones industriales pudieron llenar el vacío que el alma siente de verdad...”⁴⁰. Así vista, la modernización no obraba por sí misma la redención humana; es más, la dificultaba porque engañaba el alma; de allí gran parte del malestar católico de entonces.

En tales condiciones, la inquietud de la Iglesia católica tocaba los extremos. Para ella, “el mundo pagano tan pagado de su ciencia, de su lujo y de su riqueza, enorgullecido hasta el delirio de sus olímpicas divinidades que tan a gusto fomentaban su profunda corrupción... lo tenía todo invadido: el templo y la academia, el foro y el mercado público, el hogar y la escuela”⁴¹. La invitación reglamentada del Gobierno nacional, para que en la instrucción pública se aprovechara la enseñanza de los avances científicos y se propiciaran ambientes para instruir sujetos dispuestos a los diversos campos económicos, era vista como una afrenta a los designios del divino redentor. Cual ejército *ad portas* de la batalla definitiva, se ponía como ejemplo a San Pablo, quien otrora, siguiendo el plan de la Divina providencia,

38. *Ibíd.*

39. *Ibíd.*

40. *Ibíd.*

41. *Ibíd.*

reglamentó el combate con el *lema generoso* (sic) de: “*Instaurare omnia in Christo*” “Restablecerlo todo en Cristo”⁴². No había otro camino, entonces, para la regeneración, y si existía, no debía ser tenido en cuenta, porque la orden ya había sido dada. Sólo en Cristo y con Cristo era posible. Por ello, a pesar de incluirse en la Ley 39 de 1903 que se obraba en concordancia con la Iglesia católica, la que además organizaba y dirigía, reiteradamente el gobierno departamental hacía saber a las instituciones educativas el Artículo 41 de la Constitución Política de la República de 1886: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”. En Noviembre de 1914, por ejemplo, esta sentencia fue publicada en la Revista de Instrucción Pública departamental con un mayor e inusual tamaño de letra⁴³.

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

Para esta Iglesia en crisis, ante su disminuida importancia como factor regeneracionista, era hacia la educación e instrucción de la juventud hacia donde debían converger todos los esfuerzos del Gobierno católico de esta nación, “si es que no quieren desoír el llamamiento que les hace la primera y más respetable autoridad no movida por ambiciones bastardas, sino por el más elevado sentimiento del deber”⁴⁴, refiriéndose al Papa romano. Obviamente, este llamado significaba, en primer lugar, continuar educando en todo, tal y como lo designaba la religión católica, cumpliendo el deber ecuménico de catequizar a una nación enferma y degenerada. En segundo lugar, se deslegitimaban las pretensiones de instrucción, en el sentido modernizador, como parte de los intereses económicos que podían estar moviendo a ciertos sectores de la población, intereses bastardos, es decir, degenerados de su origen o naturaleza, y la naturaleza de los antioqueños era ser instruidos en la divina redención y no en la instrucción para labores modernizadoras y reconocer a éstas (las intenciones terrenas), tanto o aún como más importantes que la misma redención –intención divina–. Para la

42. *Ibíd.*, p. 274.

43. Artículo 41, Constitución de la República. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 55, (1914), p. 309.

44. “Educación”. *El Lábaro*. Op. cit., p. 275.

“mente clara” del Pontífice, era vital que desde la infancia el hombre fuera formado en la doctrina de Cristo⁴⁵ y llevara en su cuerpo y en su alma todos los estigmas de la pasión. La comodidad que ofrecían los avances científicos y la búsqueda desde la instrucción para establecer mejores condiciones de vida, eran percibidas en contravía de la pretensión católica de hacer de la vida un escenario para sobrellevar estoicamente, en cuerpo y alma, la mayor cantidad de penurias como elementos fundamentales de una vida estigmatizada, pero asumida como pasión. No se aceptaba el cambio de una vida que nos había sido dada para ganar en ella y con acciones sacrificadas el reino de los cielos, a otra dominada por los intereses degenerados de la tentación modernizadora.

Por ejemplo, los industriales antioqueños, puntales de dicha tentación modernizadora creían que ellos también podían hacer parte de la gran empresa regeneradora al dar a los pobres la posibilidad de trabajar en sus fábricas. Y por ello, “filantrópicamente” pusieron sus intereses sobre todo en dar trabajo a mujeres, niños y niñas, mientras que “las condiciones de trabajo, los bajos salarios y las jornadas excesivas y el trabajo infantil permanecerían como nimiedades”⁴⁶. Pero eso no era todo; ante la nombrada crisis escolar para responder a las necesidades de la modernización, los propios industriales llegan a sentirse no solo regeneradores sino también como dirigiendo la labor de la escuela: “a las mujeres arrancadas a la miseria y a la prostitución y consagradas al fácil trabajo de vigilar los autómatas que hilan y tejen; a los niños ejercitando sus músculos y su inteligencia y adquiriendo amor al trabajo, al orden y a la precisión en esta escuela”⁴⁷.

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

45. *Ibíd.*, p. 276.

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

47. “Una visita a la Fábrica de Tejidos Hernández”. *El Sol*. Medellín, octubre 20 de 1916. Citado por BOTERO HERRERA, *Op. cit.*, p. 134.

Y aunque, con el nacimiento del siglo XX, las posibilidades de que el Estado permitiera nuevas opciones educativas parecían reales en el marco de la nueva Ley, la reacción de la Iglesia católica era un llamado a cerrar filas y desabastecer de usuarios otras alternativas en las que operara con mayor importancia la instrucción para la agricultura, la industria y el comercio, que la catequización propiamente dicha. En tales condiciones, y según la Arquidiócesis, los católicos debían cuidarse de desvíos malsanos para sus hijos en la educación primaria. Por ello, se les recomendaba “de preferencia poner la educación de sus hijos en manos de los institutos religiosos”⁴⁸. No obstante, la jerarquía católica conocía de sus fortalezas por la mayoría practicante con la que contaba en la región en ese momento y por la tradicional dependencia estatal de la Iglesia a las labores instructoristas, relación todavía más fortalecida con la Constitución de 1886, el Plan Zerda de 1893 y la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús en 1902. En tal sentido, se consideraba desde el clero, que “la acción católica del gobierno que ama realmente a la Iglesia y se interesa por el bienestar público debe consistir, como honrosamente lo está haciendo, en dar ensanche a la educación primaria con especialidad, sin perjuicio de la secundaria o profesional y en procurar que la primera esté en manos de las comunidades religiosas docentes”⁴⁹. Se percibía, entonces, un cierto aire de flexibilidad negociadora en medio de la virtual crisis para la Iglesia: los niños habrían de estar en manos de la Iglesia, en tanto que los jóvenes y aquellas otras personas que fueran formadas profesionalmente no tenían por qué serlo necesariamente por la Iglesia católica. Sin embargo, esta aparente declinación de los católicos ante las demás modalidades instructoristas frente a la educación primaria tiene algunos significados. En primer lugar, cada generación de niños instruida aseguraba una secuela subsecuente de jóvenes y adultos catequizados desde la propia primera infancia, como lo pregonaba la Biblia. En segundo lugar, la Iglesia no parecía estar interesada, inicialmente, en participar de la instrucción para la sociedad moderna que se argumentaba desde los círculos académicos de la ciudad capital. Se ubicaba estratégicamente en la catequización inicial, como tecnología de control religioso, la que le habría de servir, en estos momentos de presión política y administrativa, como un gran dique contenedor frente a una oleada de modernización arrasadora que se olvidaba de Dios*.

48. “Educación”. El Lábaro. Op. cit, p. 277.

49. *Ibíd.*

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

En la otra orilla negociadora, más allá de la modernización, la Iglesia ofrecía la civilización verdadera, la civilización cristiana, aquella que podía ser alcanzada al lado de los Hermanos Cristianos*, quienes, anhelantes del progreso y el bienestar de la humanidad, trabajaban en la ciudad y en varias poblaciones del Departamento “por ganar almas para Cristo educándolas cristianamente”⁵⁰. En esta oferta, no se dejaba de lado la instrucción en lo científico, porque “los Hermanos Cristianos saben formar el corazón a la vez que nutrir la inteligencia con conocimientos científicos”⁵¹. Y les infunden ese valor –que ya se necesita tener desde la niñez– para no avergonzarse de ser cristiano, de cumplir con los deberes de católico y ser hijo sumiso de la Iglesia⁵². Hablamos, entonces, del rechazo a la modernización como reflejo del alejamiento de Dios pero, a cambio, se estimulaba el camino a un tipo específico de civilización modernizadora, la de los Hermanos Cristianos; en ésta, el saber científico, no dejaba de ser importante, pero parecía pasar a un segundo plano ante la intención catequizadora y salvadora como empresa de regeneración fundamental. O, más preciso, la instrucción no podía, según la Iglesia, disminuirle poder a su intención moralizante, porque “Medellín conoce suficientemente cuan provechoso ha sido el establecimiento regentado por los Jesuitas (San Ignacio de Loyola) y cuanto es lo que con fundadas razones puede aguardar en provecho científico y moral para la juventud de este plantel”⁵³. Pero tampoco, ni mucho menos, se buscaba renunciar a cumplir el cometido tradicional e histórico de ir por el mundo antioqueño conduciendo la grey. Había que extenderse fuera de la capital⁵⁴ porque los pueblos necesitaban la obra redentora de restablecer todo en Cristo y los más indicados eran los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

El papel redentor ganado históricamente por la Iglesia no entraba en la discusión. Más que con el trabajo, la salvación divina y la regeneración social habrían de llegar por el lado religioso, según las argumentaciones clericales. En la perspectiva arquidiocesana, los Hermanos Cristianos y las

* Para Quiceno, fueron las congregaciones católicas extranjeras, especialmente la de los Hermanos Cristianos (franceses), junto con la Misión Pedagógica Alemana (1924), los principales actores internacionales que entraron a jugar un papel importante en los procesos de reforma en Colombia entre 1903 y 1932 (Cf. QUICENO, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935*. 2ª edición, Bogotá: Magisterio, 2004. p. 107). Esta última fue solicitada al Gobierno nacional por Nieto Caballero, quien regresó de Europa, donde había observado el movimiento de la Escuela activa; fue llamada también como la Misión Kemmerer y estaba integrada por Carl Glockner, Karl Decker y Anton Eitel, especialistas en educación primaria, secundaria y universitaria, respectivamente.

50. *Ibíd.*

51. *Ibíd.*

52. *Ibíd.*

53. *Ibíd.*

54. *Ibíd.*

instituciones de San Ignacio de Loyola están en capacidad de ayudar a la sociedad antioqueña a la restauración (en Cristo); claro está, “si los pueblos y el gobierno ayudan a esta obra a que ellos tan gustosamente se prestan”⁵⁵, obra que ya había padecido en su infancia Nieto Caballero, el fundador del Gimnasio Moderno, y que plasmara dolorosamente en 1923 en un texto representativo*.

No obstante, la fuerza de la tradición también doblegó finalmente a Nieto Caballero, pues el Gimnasio Moderno, aunque era una entidad privada, atendiendo al Vaticano no practicó la coeducación de géneros y sólo en 1928 se creó allí la sección femenina. Además, y a pesar de que Nieto Caballero era partidario de la neutralidad religiosa, en el Gimnasio se contaba con un capellán y se dictaban clases de religión católica⁵⁶. En esta misma dirección, todos los temores de los antioqueños de las distintas poblaciones tendrían tratamiento seguro, porque sólo se requería que los pueblos vencieran las preocupaciones, tuvieran confianza en los Hermanos y les facilitaran establecimientos apropiados para la enseñanza⁵⁷. La instrucción restauradora de la civilización cristiana era el camino; mientras tanto, la modernización habría de esperar porque era vista como el enemigo que se debía enfrentar.

El gobierno, por su parte, debía velar para que no sólo no se rompiera “la unidad de régimen y de disciplina en los centros de enseñanza con la introducción de elementos extraños en el personal de profesores, sino que la conserve con esmero y la procure con interés”⁵⁸. Hablamos, entonces, aquí de las prácticas disciplinarias, tan de la cantera clerical, que entraban en funcionamiento en el marco de la catequización. Clérigos maestros era la propuesta que quedaba sobre el tapete porque, de otra forma, peligraba

55. *Ibíd.*, p. 278.

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

56. HERRERA CORTÉS, Marta. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza y Janés Editores, 1999. p. 72.

57. “Educación”. *El Lábaro*. Op. cit., p. 278.

58. *Ibíd.*

la hegemonía del control reinante. La civilidad, aunque devota, no parecía asegurar la continuidad de lo religioso en la senda de lo tradicional.

Ahora bien, tanto por mantener su intromisión en la educación como por asegurarse de que fuera direccionada según los principios cristianos, se presentan casos como el de la Sociedad San Vicente de Paul. Recién fundada esta sociedad en 1882, empieza a sostener la Escuela de San José; luego, en 1887 establece una Escuela Nocturna, donde sus socios dictan clases. Posteriormente, el Estado pasa a costear parcialmente los profesores para estas instituciones. Y luego, en 1893, se organizan otras dos escuelas nocturnas, hasta que “la sociedad llegó a administrar en Medellín 12 escuelas para niños y jóvenes”⁵⁹. Entre tanto, entre 1912 y 1922⁶⁰, el número de instituciones educativas privadas en Antioquia seguía ascendiendo y de 66 se había pasado a 76, que atendían 2836 alumnos, y luego 5805 estudiantes; en concreto, se habla aquí de instituciones privadas declaradas abiertamente confesionales de una práctica religiosa⁶¹, situación ventajosa, en primer lugar, porque les permitía recibir subvención oficial mientras que no se enseñaran en sus claustros “doctrinas contrarias a la Religión Católica”⁶²; pero, seguidamente estaban también obligadas, por esta misma ayuda oficial, a abrir sus puertas a los Inspectores del gobierno departamental so pena de caer en la redada disciplinaria oficial*.

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

Una disyuntiva fundamental se veía venir en el contexto de la reforma instruccionalista de principios del siglo XX en Antioquia: cambiar maestros por otros nuevos o hacer cambiar a los maestros existentes. Sin embargo, la

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

60. Cf. DÚQUE B., Francisco. Historia de Antioquia. 2ed. Medellín: Albon Interprint, 1968. p. 941.

61. CARREÑO, Pedro María. Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1912. Bogotá: Imprenta Eléctrica, 1912. p. 24.

62. BETANCOURT VILLEGAS, Pedro Pablo. Artículo No. 40 de la Ordenanza No. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N.º. 51 (ene. 1914); p. 283.

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

realidad antioqueña lucía compleja. Los salarios eran marcadamente bajos para los maestros existentes y poco apego existía en las nuevas generaciones para engrosar las filas de los educadores, habida cuenta de las condiciones que a los jóvenes les tocaba conocer de cerca. Dadas las anteriores circunstancias, y a menos que se procediera a cambiar el grupo de maestros, el presente de la reforma parecía ser incierto. Entre tanto, los afanes para avanzar haciendo de la escuela un temprano centro de aprendizaje laboral ganaban fuerza: “Las escuelas modernas deben tener talleres de carpintería o de cerrajería para que los niños trabajen una hora diaria”⁶³, reclamaban los críticos que apuraban para hacer viable la propuesta reformista, al menos en su sentido de rápida capacitación para el trabajo. No se debía ir a la escuela para aprender a trabajar posteriormente, sino que desde un principio se hablaba de que se estaba trabajando en la escuela. Nos acercamos así, a un escenario fabril al que asisten los estudiantes y en el que los institutores deben saber y enseñar más que contenidos académicos; deben tener también conocimientos de tipo práctico, como lo exigía la Ley y el mundo económico lo mostraba.

En consecuencia, se ponían en marcha axiomas educativos que impactaban las metodologías, ya que “no se trata de hacer estudiar en textos, sino prácticamente [...]”⁶⁴. En ese mismo sentido, y para dinamizar el comercio, se estipuló que se debían “enseñar las lenguas vivas: el inglés, francés y alemán”⁶⁵, lo cual debía hacerse con mucha práctica y poca gramática, porque se creía que ésta podría dilatar los aprendizajes. La premura de que habla la Ley 39, sobre la necesidad de lograr aprendizajes prácticos, no puede ser más explícita: si el gobierno cumple con su función social instructorista, se trata de ver rápidamente resultados en la vida social y éstos los habrían de mostrar los desempeños laborales.

De veras, Antioquia lo había entendido bien, al menos en lo que respectaba a sus intelectuales: “Parto del principio de que nuestra enseñanza primaria como de nación pobre, debe ser en lo posible abreviada, enriquecida y eficiente: abreviada por la supresión de todo lo inútil, dispendioso de tiempo y embrollado; enriquecida por medio de ejercicios prácticos y concretos, según las necesidades de la vida nacional”⁶⁶. De esta manera, la

63. MONTOYA y FLÓREZ, J. B. Algo sobre sociotecnia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 11-12 (may. 1906); p. 400.

64. *Ibíd.*, p. 405.

65. *Ibíd.*

66. HENAO, Enero. Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 23 (ene. 1910); p. 110. Nota: Enero Henao era Director General de Instrucción Pública en la circunscripción escolar de Medellín.

insistencia en la necesidad de que la instrucción primaria fuera abreviada, enriquecida y eficiente seguía haciendo parte importante de las temáticas de la Conferencia Pedagógica de 1909 en este Departamento, así como también la invitación a que aquella fuera enriquecida con ejercicios prácticos y concretos según las necesidades de la vida nacional, que, como se sabe, eran las de preparar rápidamente mano de obra para el campo agrícola, industrial y comercial.

La escuela antioqueña trataba, pues, de responder a la institucionalización de las escuelas como espacio privilegiado en la enseñanza de habilidades técnicas para el ejercicio profesional, hecho que históricamente había permitido separar la preparación para el trabajo de los locales donde éste era ejecutado, y que siguió formando parte de la reflexión pedagógica moderna sobre las relaciones educación-sociedad⁶⁷. Ya los talleres de aprendizaje no serían los lugares reales de los maestros y aprendices; aquellos donde efectivamente se trabajaba y, a la vez, se enseñaba y se aprendía un oficio sino que, en lo subsiguiente, las escuelas deberían replicar estos escenarios para que los niños no aprendieran con sus padres o mayores sino con los institutores. Que aprendieran a ser ciudadanos, adoptaran un tipo de moral, avanzaran en la confesionalidad religiosa, pero que también aprendieran a trabajar y, en lo posible, en forma rápida, ágil y desde su corta edad.

De modo que el ideal antioqueño de sujeto formado se reflejaba en los espejos de los países llamados civilizados; en un rápido viraje, surcaba del norteamericano al lejano oriental: “Un alto ideal colectivo de trabajo y perseverancia, de honradez, de justicia y libertad, dará el bello y enérgico tipo de la raza anglosajona; un elevado ideal de patriotismo y de virtudes guerreras en un pueblo de artistas laboriosos, dará el simpático y confortador tipo del japonés”⁶⁸. Ahí estaban descritos los civilizados, pero tendía a desaparecer, por insuficiencia y por ansias de perseguir modelos foráneos, el antioqueño raizal, el denominado “yo ancestral”, calificado como degenerado, intelectual, poeta y perezoso, del que tanto se ha venido hablando insistentemente a lo largo de la primera década del siglo XX en el país.

Había también, para entonces, quienes se remontaban a los antiguos griegos para justificar la necesidad de instruir sujetos de la forma como supuestamente los requería una nación que aspirara a caminar en la senda de los pueblos civilizados. Desde Platón, el problema de la educación parecía que ya estaba claro para lo subsiguiente de la historia humana, porque

67. HERRERA, Op. cit., p. 24.

68. YEPES J. E. Estudio sobre la educación y la instrucción. “Instrucción Pública Antioqueña” (mar-abr. 1906), Nos. 9-10. p. 407.

esencialmente se trataba de “fabricar hombres tales como los exige el interés social”⁶⁹. Es decir, que la escuela era mirada sin mayor recato como una fábrica de sujetos laborales que han de funcionar en la sociedad, según unas particulares condiciones. Y las condiciones antioqueñas requerían sujetos laboriosos y trabajadores que operaran en las formas en las que otros habían logrado alcanzar el ideal civilizador. Se trataba, según instruía la Dirección de Instrucción Pública a los maestros, de construir una escuela donde no se atendiera sólo a los asuntos que se relacionaban con la prosperidad material, pues estaba probado que allí donde se procedía de esta manera se falseaba el verdadero progreso y se bastardeaban los elevados fines de la humanidad⁷⁰.

En otras palabras, una escuela de estas características debía atender la formación para el trabajo pero también a una formación moral, sin entrar en desequilibrios entre estos dos elementos. Formación para el trabajo sustentada en la actividad y en los intereses sociales más que en los sujetos en formación, y una formación moral dentro de los cánones de la Iglesia católica. Unos intereses sociales que se dirigían, ante todo, en la perspectiva escolanovista, la búsqueda de la adaptación, la defensa y la lucha del organismo frente al medio natural y social⁷¹. Y no precisamente como manifestación espontánea de los infantes. En esencia, se hablaba, entonces, de “una escuela social” de puertas abiertas para recibir la “verdad y el bien”. La verdad social revelada: el trabajo era visto aquí como el gran elemento regenerador y el bien de la doctrina católica. Verdad y bien venían entrelazados social y religiosamente, ambos se implicaban.

No había tiempo para individualismos perjudiciales, había llegado el tiempo impostergable de formar trabajadores porque las maneras de progresar ya estaban escritas y demostradas en el extranjero; cantando emotivos y nacionalistas coros de progreso, los niños aprenderían a trabajar rápidamente y luego, moverían tal cual las industrias, simulando poderosos motores civilizadores*. Y aprenderían a trabajar alegres, ya fuera en la escuela o en la

69. PLATÓN, citado por MONTOYA y FLÓREZ, J. B. Algo sobre sociotecnia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N° 11-12 (may. 1906). p. 408.

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

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

* Y aquí la función de la escuela moderna, en relación con las exigencias laborales del entorno industrial, va imponiéndose frente a las individualidades. El trabajo deviene como el gran “centro de interés social” que debe ser derramado sutilmente sobre los educandos, porque “[...] en esos esfuerzos por la universalidad, el sujeto deshace su individualidad. Ahora no cuentan ni el sujeto general ni el individual. Con la conformación de un sujeto abstracto como punto central de la formación comienza el amplio proceso de represión de lo único, de lo concreto que el sistema educativo moderno ha apoyado tanto. Con el desarrollo de un sujeto general se produce un hábitus que hace altamente calculable al sujeto en el mundo del trabajo, la política y otras áreas de

propia fábrica, porque ese era el gran empeño regional, tal y como aparece registrado en la visita a dos lugares de trabajo en 1909 y 1921 respectivamente. 1909: “subimos al segundo piso, un espacioso salón, donde trabajan alegres y risueñas tres decenas de niñas”⁷². 1921: “En el segundo piso del cómodo local están instaladas las obreras. Al entrar todas miran. Algunas me sonríen. Solo una sigue sus labores [...] tenía unos ojos de silencio y de paz, hundidos en quién sabe que remota meditación [...] y vuelve a abandonarse a la rutina alegre de su faena”⁷³.

Y todo parecía estar sucediéndose tan rápidamente que, ya desde 1908, en la visita que realizó el General presidente Rafael Reyes a la Fábrica de Tejidos de Bello, municipio aledaño a la ciudad capital, observó que trabajaban 150 señoritas entre los 8 y los 20 años, todas descalzas y habitantes del municipio⁷⁴. Lo cierto es que la relación de los niños antioqueños con el trabajo desde tempranas edades no era una situación desconocida. Estos niños trabajadores, “viven consagrados al cuidado de animales, al acarreo de materiales a las ferias, etc.”⁷⁵, al punto, que los niños y niñas ya estaban tan involucrados con el ambiente laboral que, en algunos contextos, las comunidades llegaban a considerar la escuela como algo secundario⁷⁶. Por cierto, en la publicidad de prensa sobre las nuevas urbanizaciones se observaba como el trabajo de las niñas era bien rentable para las familias y para las industrias. Veamos dos casos, señalados por Herrera Botero⁷⁷:

- La *Fábrica de Tejidos de Bello* da trabajo a ochocientos obreros. Muy cerca de ella y en casas anchas y planas Ud. puede adquirir un lote para

la vida. Debe ser calculable, confiable e intervenible. Igualmente, debe disponer de la capacidad para desarrollar continuamente las competencias adquiridas en el proceso de socialización y para adaptarse a las nuevas circunstancias. Por ello la formación del habitus de un sujeto general se convierte ante todo en una tarea de la institución escolar” (WULF, 2001, p. 4). En: WULF, Christoph. El discurso pedagógico de la modernidad. Problemas, aporías, perspectivas. Traducción del alemán por Andrés Klaus Runge P. Mimeo. Este escrito apareció originalmente en Jung, Thomas, Scheer; Klaus Dieter y Schreiber, Werner (1986), *Vom Weiterlesen der Moderne. Beiträge zur Aktuellen Aufklarungsdebatte*, Bielefeld; Boleert --KT Verlag, pp.17-33. Fue reeditado como parte del libro: WULF, Christoph. 2001. *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, Weinheim y Basel, Beltz Verlag, p. 39-55.

72. HENAO, Enero. “Fábrica de fósforos”. Boletín comercial. Órgano de la Cámara de Comercio y de la Oficina de Estadísticas. Medellín, septiembre 1910. p. 66-68. Citado por BOTERO HERRERA, F. Op. cit., p. 135. Lo más interesante de esta referencia es que la descripción la hace Enero Henao, un conocedor del sistema instruccional y quien había sido Director de Instrucción Pública de Antioquia en 1906 en los albores de la Ley Uribe.

73. Revista Sábado. Medellín. No. 27, (1921). Citado por BOTERO HERRERA, F., Op. cit., p. 135.

74. Antioquia (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. En: Periódico El Colombiano, Medellín (2008), p. 135.

75. PALACIO, Adolfo. Asistencia a las escuelas. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 50 (oct. 1913); p. 46.

76. *Ibid.*

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

su casita. Este terreno lo pagará Ud. con cuotas semanales de 50 cts., su hijita de 12 años trabajando en la fábrica puede pagarlo.

- En la *Fábrica de Tejidos de Bello* encuentra Ud. un solarcito en barrio Andalucía que podrá pagarlo con el jornal de una sola de sus niñas⁷⁸.

Ya hemos dicho que se buscaba formar un sujeto trabajador, progresista, con sentimientos colectivos y de patria. Un sujeto industrializado, sin distinciones de edad o género. Pero, en la visión antioqueña de principios del siglo XX, este tipo de sujeto formado carecía de otro aspecto central, que le diera la integralidad que se pensaba requerida; por supuesto, hablamos de la moral, de un tipo específico y arraigado de moral, porque “entre las cosas que deben sembrarse en la naciente inteligencia del niño, están, en primera línea, los hermosos preceptos de la moral cristiana”⁷⁹. Aun desde antes de ingresar a la escuela, se invitaba a la familia a instaurar en el niño las bases de la moral cristiana porque “las obligaciones de los padres para con los hijos son alimentarlos, educarlos cristianamente, vigilarlos, corregirlos... y hacerles practicar la doctrina cristiana”⁸⁰. En esta asignación de responsabilidades moralizadoras, la escuela habría de hacer su parte teniendo cuidado de lograr un sano equilibrio entre la instrucción –tal y como era presentada desde la Ley 39 para el trabajo– y la creación de la conciencia entre los estudiantes, de su perentoria pertenencia a la comunidad cristiana y a sus prácticas.

En tal sentido, “es un daño grave el que la instrucción avance más que la moralización”⁸¹, dice con preocupación Juanuario Henao, Director de Instrucción Pública de Antioquia en 1906. Los reaccionarios moderados a las propuestas industrializantes de la Reforma Uribe veían el direccionamiento de la labor instructora como un posible alejamiento del interés por lo divino. Se decía, por ejemplo, que “despojar la acción humana del propio interés, es identificarla a un origen superior al hombre”⁸². En tal medida, no se debía educar para que los frutos fueran parte del goce mundano, sino para acercar al ser humano a la divinidad; para que el trabajo fuera parte del óbolo destinado a ir construyendo el camino de la salvación y no el de la riqueza y los bienes materiales.

78. “Las habitaciones para obreros en el barrio Manrique”. *El Espectador*. Medellín, marzo 15 de 1923. Véase además: *El Espectador*, Medellín, abril 10 de 1918. *El Espectador*: mayo de 1918. Citado por BOTERO HERRERA, Op. cit. p. 129.

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

80. ASTETE, Op. cit., pp. 78-79.

81. HENAO, Juanuario. Segunda circular a los maestros. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. N.º. 14 (ago. 1906); p. 482.

82. PÉREZ F., Julio. Instrucción y educación. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. N.º. 17 (nov. 1906); p. 636.

O, lo que es lo mismo, la muestra de este tipo de nefastas ambiciones quedaba plasmada, según la perspectiva reaccionaria, en que “el industrial empapa en su propio sudor la obra que pregona con orgullo el nombre de su autor”⁸³. De tal suerte que aquí aparecía *peligrosamente* exaltada la vanidad humana y quedaba nublado el interés por servir a Dios por encima de todas las cosas. Otro ejemplo de estas malignas intenciones modernizantes lo encontraban, los preocupados reaccionarios, “en el agricultor que mueve y cava la tierra con la frente hacia ella inclinada, pero se regocija luego con la enhiesta espiga que canta himno, a compás del aire que la mece, el esfuerzo y su agente”⁸⁴. Es decir, que quien cultivaba la vid, no había de gozar con el vino que le prodigaba; cultivarla era bueno, pero extasiarse con la bondad del líquido rojizo era parte de una mente indigna. Estas labores no impulsaban al verdadero progreso porque en ellas aparecía el hombre regodeándose en su labor. Industriales y agricultores, progresistas pero alejados de la moral católica, no estaban en el camino del verdadero progreso sino que participaban en la construcción del reino de las vanidades.

Es más, para una mayoría conservadora de la época, el progreso traía consigo el retroceso espiritual⁸⁵ y ya es bien conocida, en este sentido, la tradición antioqueña. He aquí un problema para que la reforma Uribe pudiera tener una plena aceptación en Antioquia. Era una reforma considerada mundana, que apuntaba hacia la riqueza, a la proliferación insoportable de los orgullos humanos y sacaba del camino al ser humano hacia entidades supremas, más allá de sí mismo. Ese tipo de progreso, sin más, no era el que estaba dispuesta a aceptar esta Antioquia, tan ocupada en alcanzar su salvación eterna. Ya parecía suficiente que este territorio católico aceptara y utilizara las tecnologías de la sociedad fabril, e incluso sus avances epistemológicos, pero mientras tanto luchaba hasta el fanatismo para que los fines éticos y religiosos continuaran bajo el control eclesiástico⁸⁶.

Evolución social asentada en la fe

Con la mirada puesta en los llamados países civilizados*, la Revista de Instrucción Pública edita una traducción criolla del francés de las Reso-

83. *Ibíd.*

84. *Ibíd.*

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

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

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

luciones adoptadas en la Conferencia pedagógica de noviembre de 1900, publicadas por la *Revue pedagogique*. “La educación social en las escuelas primarias” es el título con el que aquellas son publicadas. Allí, son varios los elementos que se pueden enlazar analíticamente con la pretendida instrucción en las nociones elementales que habiliten para el ejercicio de la ciudadanía, como una de las prioridades de la Ley Uribe.

En primer lugar, se decía que “la escuela debe consagrar una acción no interrumpida por desarrollar el sentido social y crear una conciencia común apta para combatir las tendencias egoístas [...] en hacer sentir y comprender la solidaridad de los intereses, de los derechos y de los deberes entre los discípulos, es decir, entre los hombres”⁸⁷. El sentido de lo colectivo aflora como una prioridad en la que se debe instruir; un sentimiento colectivo que se relaciona con el llamado constante a poner de presente los intereses de la patria, ese colectivo histórico en el que hemos sido embarcados. Era, pues, la escuela, la llamada a crear y fortalecer los vínculos que permitieran la comunidad de intereses y metas entre los sujetos, comunidad que había de sostener la sociedad, los altos ideales de la patria. Lo anterior se entiende porque “la educación es la preparación para la vida, puesto que el individuo no vive aislado”⁸⁸; no se trataba de pensar individualmente; por lo tanto, la escuela había de erradicar esta tendencia malsana presente en la falta de comunión y de sentirse parte del colectivo y, por el contrario, debía forjar en todas las actuaciones la tendencia colectivista, lo que encajaba perfectamente en los llamados constantes a trabajar por la patria como ente aglutinador, más allá de las diferencias sociales pre-existentes. A esa escuela en crisis se le pedía, entonces, que trabajara sobre las adoloridas fracturas de la nacionalidad, la injusticia y la falta de solidaridad social. Es decir, que un ente formador en crisis había de cambiar, salir así mismo de la crisis y, de paso, funcionar sinérgicamente para sacar a la sociedad en su conjunto del estado en el que se encontraba.

Lo anterior hacía parte de lo que la Conferencia Pedagógica de 1900 denominaba la educación social, donde la ciudadanía era precisamente la posibilidad de sentirse parte de un conglomerado funcional en el que todos luchaban por todos: los maestros por los estudiantes, los estudiantes por la patria, los acomodados por los desprotegidos, la Iglesia por los pecadores, la escuela por los pobres, el gobierno por la injusticia, etc. Aquí, la escuela había de contribuir a esta causa por medio de “la organización pedagógica,

87. La educación social en las escuelas primarias. Conferencia pedagógica de 1900. Traducción de Justo Montoya de la “Revue Pedagogique”. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 5-6 (1905); p. 193.

88. *Ibid.*

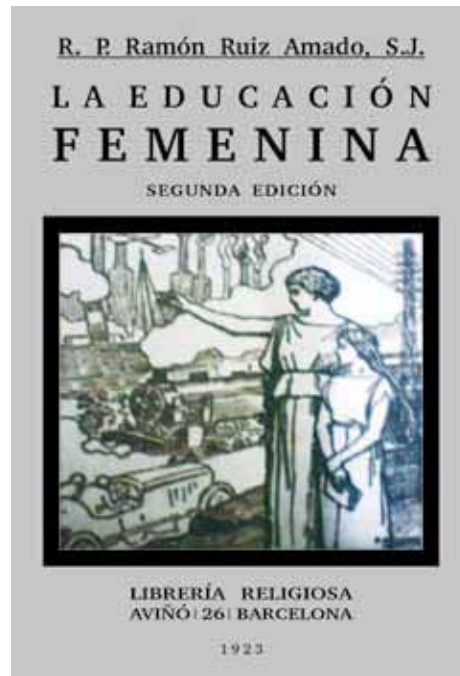


Imagen 3. La educación femenina. A. Manjón, 1923.

de la enseñanza, de la disciplina y de las obras auxiliares”⁸⁹. En resumen, era la técnica escolar funcionando para la colectivización. Era el ciudadano visto como sujeto actor del colectivo con fines filantrópicos y no sólo particulares. Aquí, todo lo que podía ser argumento para sentirse integrante del común o de justificarlo era bienvenido. “Organizar hasta donde sea posible clases paralelas y que reemplacen en amplia medida la emulación individual por la emulación colectiva”⁹⁰. De dicha Conferencia Pedagógica, la misma que abría promisoriamente el siglo XX, se desprendía que enseñar en la moral era enseñarle al individuo lo que debía a las comunidades –familia, escuela, comunidad, nación, humanidad, patria– y lo que debía devolverles a cambio. El sujeto formado en la escuela social quedaba, entonces, comprometido moralmente –como regla de juego del colectivo– a vivir para todos a partir de su limitación. Una limitación que había de ser comprendida como parte del esfuerzo que implicaba vivir en la ciudadanía. El trabajo dedicado parecía ser parte de esa devolución que el sujeto planetario, que piensa en toda la humanidad, había de realizar para el bien de la comunidad y de la patria.

89. *Ibíd.*

90. *Ibíd.*

La evolución social, aquí muy ligada al concepto de progreso, no sólo era un factor para mirar en lo social, sino también en las personas y en los cuerpos de los niños. Por ello, se hacía énfasis en la necesidad de “estudiar los niños muy de cerca, en la clase y fuera de ella; anotar con precisión y lentitud datos sobre su evolución física, moral e intelectual...”⁹¹. La transformación evolutiva de los estudiantes era aquí una preocupación constante de esta escuela, ofrecida desde la teoría y que pretendía educar socialmente. Lo novedoso del asunto es que se habla de evolución moral e intelectual a la par que física; moral, porque se buscaba la adaptación del sujeto a la vida del colectivo y sin intenciones “ególatras”; intelectual, por el avance en el tipo de conocimientos adquiridos en dirección a la comprensión de la moral social y, finalmente, física, como resultado de las aplicaciones relacionadas con las prácticas higienistas dirigidas a regenerar la raza. En este contexto se hizo posible que la higiene fuera vista como parte de la salvación del país⁹², salvación que, como se ha dicho, tocaba elementos físicos, religiosos y económicos. En particular, “se pedía a las autoridades, los maestros, los sacerdotes y el público en general, que se preocupasen del asunto de la higiene con fe y entusiasmo como si fuese el más importante aspecto de la salvación de Colombia”⁹³. Estrictamente, en el campo económico, se puede decir que la pretensión higienista “respondía a la preocupación de formar trabajadores más dispuestos al trabajo y que enfermaran menos”⁹⁴.

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

91. *Ibíd.*, p. 194.

92. Cf. LONDOÑO BLAIR, *Op. cit.*, p. 74.

93. *Ibíd.*

94. DÍAZ, Daniel. Raza, pueblo y pobres: las tres estrategias biopolíticas del siglo XX en Colombia, 1873-1962. En: *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Eds. Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar, 2008. p. 44.

Se trataba entonces, de “abandonar progresivamente el recargo de medallas, diplomas y otras distinciones exteriores, signos de recompensa cuya equidad es a menudo muy discutible, puesto que pueden inculcar el gusto de ruidosas vanidades y alimentar así varios defectos de nuestro temperamento nacional”⁹⁵. Los premios escasos deberían hacer que los estudiantes lucharan por ellos demostrando su avance físico, intelectual y moral. La izada de la bandera en los actos cívicos y la colocación del escudo patrio en la camisa del uniforme escolar adquirirían así mayor importancia; los mejores, los evolucionados, serían los premiados y el espíritu nacional alertado tendería a mejorar con esta continua y argumentada práctica. Sólo los mejores se hacían merecedores a ondear el estandarte patrio, a recibir los honores de la patria agradecida por su esfuerzo.

Por otra parte, los castigos, al contrario de los premios, podían producirse “no como confesión de impotencia en descubrir un culpable, pero sí como sanción de un trabajo insuficiente o de una falta individual que hubiera podido ser evitada o atenuada por la acción de la colectividad”⁹⁶. No hacer una tarea escolar, por ejemplo, era motivo suficiente para imponer sanciones, hasta el punto de que las esperadas clases de educación física se convirtieron en sesiones castigadoras, tanto así que los ejercicios corporales desarrollados “sólo sirven de tortura a los niños, pues si alguno de éstos no ejecuta oportunamente un flanco u otro movimiento ordenado por el maestro, es castigado militarmente, con la vara del Cabo, porque los maestros se arman con una de éstas para enseñar la Calisténica”⁹⁷. El incumplimiento de las asignaciones escolares, semejando trabajos posteriores en la vida adulta, implicaba posturas indisciplinadas que debían ser castigadas. Y, claro, los premios constituían el reverso de la moneda. El cumplimiento era premiado algunas veces, no con calificaciones, sino también con elementos en especie. La lógica del castigo sobre el incumplimiento y, en contraparte, el premio, con honores patrios incluidos en muchas ocasiones por el buen desempeño, operó prácticamente sin mayores cambios en el primer cuarto de siglo en Antioquia.

En tal sentido, en octubre de 1921, el Concejo de Medellín aprobó la siguiente proposición: “Nómbrese por la Presidencia una comisión del seno del Concejo para la compra de telas por valor de dos mil pesos, destinadas a vestuario de niños escolares pobres, y para comprar premios por valor de

95. La educación social en las escuelas primarias. Conferencia pedagógica de 1900. Traducción de Justo Montoya de la “Revue Pédagogique”. Op. cit., p. 194.

96. *Ibíd.*, p. 195.

97. RESTREPO, Ismael. Concurso pedagógico. Segundo premio. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 32-33 (oct. 1910); p. 584.

doscientos pesos para los alumnos de las escuelas oficiales del Municipio, en los exámenes de noviembre próximo”⁹⁸. El estudiante era formado para la productividad; algo así como que “cumple y ganas algo más que tus notas, pero si no cumple el peso de la ley te caerá encima”. Esto sin tener en cuenta el factor competitivo que despertaba en los estudiantes la entrega de premios; se aprendía por el interés de ganar, por superar a los demás. Aquí, la demostración de progreso, de avance, era considerada como una acción digna de ser premiada.

Todavía más: para la Iglesia católica de Medellín, la razón humana nada sabe de las relaciones que ligan a los diversos seres que pertenecen a Dios. En consecuencia, no hay que enseñar este tipo de problemáticas, que son cuestión del resorte divino, sino a conocer a los seres, “sus propiedades, la utilidad que el hombre puede derivar de ellos y los medios para ponerlo todo a su servicio”⁹⁹. Si Dios lo tiene todo controlado, no es importante enseñar al hombre sobre la forma en que se produce ese control, sino de qué manera el hombre puede servirse de todo lo que ese Dios bondadoso le ha dado. Estamos, pues, frente a una llamada clerical para que no haya interés por crear pensadores sino sujetos prácticos, lo cual se entrelaza con lo que Yepes¹⁰⁰ había venido pregonando: menos ideología y más acción. Para los intelectuales católicos solo había una religión verdadera: la católica, apostólica y romana; las demás eran “erróneas y falsas, hijas de la perversión diabólica y de la malicia humana”¹⁰¹. Y era esa religión verdadera, la única que podía hacer a la humanidad buena, santa y feliz, porque “de suyo una perfección se adapta completamente a las necesidades o exigencias de nuestra naturaleza, y atendiendo debidamente a cada una de ellas las satisface ordenadamente”¹⁰².

CONCLUSIONES

Tenemos, pues, que una religión con las condiciones que hemos venido presentando, era la única que podía aceptarse en una región abiertamente católica por tradición y obligación como la antioqueña y, por supuesto, era también la llamada a sostener la estructura filosófica del sujeto a quien el Estado y los grupos religiosos debían educar. Además, se universalizaban los principios sustentados en que “todos tenemos obligación de saber, creer

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

99. La religión base de la educación. En: Periódico “El Lábaro”. Arquidiócesis de Medellín. No. 19 (ene. 1906); p. 289.

100. YEPES, J. E., Op. cit.

101. La religión base de la educación. En: Periódico “El Lábaro”, Op. cit., p. 290.

102. *Ibid.*

y practicar la doctrina cristiana, porque Jesucristo lo mandó expresamente para que honremos a Dios y consigamos la salvación”¹⁰³. Si se habían de educar sujetos en una sociedad católica, parecía inobjetable que la forma de hacerlo era no sólo bajo algunas de las premisas católicas sino en todo, con las directrices pretendidamente ecuménicas del solio romano.

En efecto, ¿qué vamos a enseñar a nuestros discípulos, si nos abstenemos de toda proposición dogmática? La verdad fundamental de la religión es la *existencia de Dios* (sic). Mas si decimos al niño, que *hay un solo Dios*, (sic) esto ya es enseñanza dogmática, comoquiera que no podremos conducir al discípulo de pocos años al conocimiento de esa verdad por vía de demostración científica, la cual estaría totalmente fuera de sus alcances¹⁰⁴.

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

En estas circunstancias, la Iglesia católica antioqueña se presentaba como parte de lo mejor que tenía la sociedad moderna, con todo lo que esta “tiene de más elevado, más grande, más digno y más fecundo”¹⁰⁵. En efecto, pensar lo que era la sociedad antioqueña en el contexto de la sociedad moderna, no implicaba con ello que se tuviera que dejar de lado a la Iglesia católica porque ella misma era parte de esa modernidad, la estaba ayudando a construir. Sin embargo, la preocupación por el posible desplazamiento parecía obvia porque “esta misma sociedad, poseída de vértigo y de ingratitud vuelve contra la religión lo que de ella ha recibido, la insulta y menosprecia, la calumnia y la envilece y trata de proscribirla de todo corazón humano”¹⁰⁶.

Es evidente, entonces, que la presencia fortalecida de las intenciones instruccionalistas que colocaban a la Iglesia a trabajar en concordancia con el Estado para formar sujetos ubicables rápidamente en el campo laboral,

103. ASTETE, Op. cit., p. 11.

104. RUIZ AMADO, Ramón S. J. Enseñanza del catecismo. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. N.º. 47-48 (jun. 1913); p. 1.116.

105. La religión base de la educación. Periódico “El Lábaro”. Op. cit., p. 291.

106. *Ibid.*

hacía percibir a los clérigos que la instrucción no era del todo suya, y que, a pesar de que aceptaran el trabajo, no lo hacían ver bueno si no era como parte del camino señalado para llegar al Dios que pregonaban. La Iglesia se percibía, pues, como subsidiaria del proceso educacionista y el fin teológico se veía cambiar por un fin más social. La Iglesia católica regional planteaba que ella también había hecho parte de los esfuerzos por trabajar con la ciencia para la formación de un hombre íntegro; pero que, no obstante, “en nombre de la ciencia, que la religión ha fomentado con tanto esmero, le hace la guerra más cruda y la moteja de obscurantista y retrógrada en nombre del progreso”¹⁰⁷, una ciencia que “la religión ha procurado con tanto empeño y con maternal acuciosidad para que el hombre íntegro, es decir, el hombre físico, intelectual y moral esté lleno en Él”¹⁰⁸. Al fin y al cabo, ciencia, pero una ciencia impregnada de ideología católica y donde el progreso era más visto hacia la búsqueda de la salvación. Progreso material y salvación se encontraban en pugna, y en la preocupación católica se notaba que la competencia podía originar la pérdida del gusto por lo material y el alejamiento de los intereses salvacionistas.

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

En síntesis, la tensión entre las propuestas de la reforma instruccional y los postulados religiosos de la cristiandad llevaron a que al vaivén de estas fuerzas, se presentaran concesiones, pero al mismo tiempo puntos de desencuentro críticos. En tales condiciones, Antioquia configuró una mecánica apropiadora en la que fueron puestas en discusión temáticas como las de la reforma, el progreso, la evolución y el trabajo; pero, al mismo tiempo, estas temáticas fueron permeadas y presionadas por frentes de moralización cristiana, criterios de fe, salvación eterna y las consideraciones de un tipo concreto de Dios como el símbolo omnipresente en torno al que todo debería girar inexorablemente.

107. *Ibid.*

108. *Ibid.*

BIBLIOGRAFÍA

- ACERO LÓPEZ, J. Eduardo. S. J. Consagración de Colombia al Sagrado Corazón de Jesús [Documento en línea]. En Internet: <http://www.arquibogota.org.co/?idcategoria=6855>. Fecha de consulta: 30 de mayo 2008.
- ANTIOQUIA (Separata). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. En: Periódico El Colombiano, Medellín, 2008.
- ARENDDT, Hannah. La crisis de la educación. Barcelona: Ed. Península, 1996.
- ASTETE, Gaspar, S.J. Catecismo de la Doctrina Cristiana. Diócesis Sonsón-Rionegro, 10ª ed. 1988.
- EL COLOMBIANO, Medellín, febrero 6 de 2010.
- FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México: Siglo Veintiuno Editores, 2005.
- HERRERA, Marta. Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951. Santafé de Bogotá: Plaza y Janés Editores, 1999.
- LONDOÑO BLAIR, Alicia. El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2007.
- MARTÍNEZ, Frédéric. El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900. Bogotá: Banco de la República / Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001.
- NIETO CABALLERO, Agustín. "Nuestra bandera". En: Palabras a la juventud. Bogotá: Editorial ABC, 1923.
- POSTMAN, Neil. Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología. Barcelona: Galaxia Guttenberg, Círculo de Lectores, 1994.
- QUICENO, Humberto; SÁENZ, Javier y VAHOS, Luis. La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos. Siglo XX. Bogotá: Magisterio, 2004.
- SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA V., Óscar y OSPINA, Armando. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Colciencias. Colección Clío. Editorial U. de A., 1997.
- SALDARRIAGA V., Óscar. Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio. Colección Pedagogía e Historia, 2003.
- WULF, Christoph. El discurso pedagógico de la modernidad. Problemas, aporías, perspectivas. Traducción del alemán por Andrés Klaus Runge P. Mimeo, Este escrito apareció originalmente en JUNG, Thomas, SCHEER; Klaus Dieter y SCHREIBER, Werner (1986), Vom Weiterlesen der Moderne. Beiträge zur Aktuellen Aufklarungsdebatte, Bielefeld; Boleert --KT Verlag, pp. 17-33. Fue reeditado como parte del libro: WULF, Christoph. Einführung in die Anthropologie der Erziehung, Weinheim y Basel, Beltz Verlag, 2001.

FUENTES DE ARCHIVO

- Acta 159 del Concejo de Medellín. Folio 159, octubre 10 de 1921.
- Artículo 41, Constitución de la República. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 55 (1914).
- BETANCOURT V., Pedro Pablo. Artículo No. 40 de la Ordenanza No. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 51 (ene. 1914).
- _____. Ordenanza No. 30 de 1913. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 51 (ene. 1914).
- Boletín Masónico, Bogotá, junio 1, 1876. Citado por MARTÍNEZ, Frédéric. El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900. Bogotá: Banco de la República / Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001.

- CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular 72 de 1928. En: Educación Pública Antioqueña. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. No. 69, Serie V (1928).
- CARREÑO, Pedro María. Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1912. Bogotá. Imprenta Eléctrica, 1912.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 39 del 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial N°. 11.931 del 30 de octubre de 1903.
- DUQUE B., Francisco. Historia de Antioquia. 2 ed. Medellín: Albon Interprint, 1968.
- “Educación”. El Lábaro. Órgano oficial de la Arquidiócesis de Medellín, diciembre de 1905, No. 18, p. 273.
- FLÓREZ, J. B. Algo sobre sociotecnia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 11-12 (may. 1906).
- HENAO, Juan. Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 23 (ene. 1910).
- _____. Segunda circular a los maestros. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 14 (ago. 1906).
- 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.
- La educación social en las escuelas primarias. Conferencia pedagógica de 1900. Traducción de Justo Montoya de la “Revue Pedagogique”. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 5-6 (1905).
- La religión base de la educación. En: Periódico “El Lábaro”. Arquidiócesis de Medellín. No. 19 (ene. 1906).
- MONTOYA Y FLÓREZ, J. B. Algo sobre sociotecnia. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 11-12 (may. 1906).
- NIETO CABALLERO, Agustín. “Nuestra bandera”. En: Palabras a la juventud. Bogotá: Editorial ABC, 1923.
- PALACIO, Adolfo. Asistencia a las escuelas. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 50 (oct. 1913).
- PÉREZ F., Julio. Instrucción y educación. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 17 (nov. 1906).
- Preámbulo a la Constitución Política de Colombia promulgada en 1886.
- RESTREPO, Ismael. Concurso pedagógico. Segundo premio. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 32-33 (oct. 1910).
- Resumen de la Prensa respecto a las funciones de optorama exhibidas en Colombia por el señor Camilo Farrand, Medellín, Imprenta del Estado, 1871, p. 9. Citado por: MARTÍNEZ, Frédéric. El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900. Bogotá: Banco de la República / Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001.
- ROBLEDO, Eusebio. “Instrucción Pública”. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. Septiembre de 1906. No. 15-16.
- RUIZ AMADO, Ramón S. J. Enseñanza del catecismo. En: Instrucción Pública Antioqueña. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. No. 47-48 (jun. 1913).
- YEPES, J. E. Estudio sobre la educación y la instrucción. “Instrucción Pública Antioqueña” (mar-abr. 1906), Nos. 9-10, p. 316. Texto dedicado a Eusebio Robledo, en ese momento Director de Instrucción Pública de Antioquia.