

“Hacer del hombre, el mejor animal”: en la búsqueda histórica de la normalidad psíquica y social*

“Make the man, the best animal”: in the historical search of psychic and social normality.

Carlos Ospina Cruz**

* Este artículo hace parte de algunos de los hallazgos de la investigación “El proyecto moderno instruccional en Antioquia (1903-1930). Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia” (Facultad de Educación- Universidad de Antioquia). Un ejercicio que hizo parte de la investigación de Colciencias 1115-405-20266, “La apropiación de la Escuela Nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a las Escuelas Normales durante la primera mitad del siglo XX”. El texto no es presentado como informe final de la investigación sino como resultado de los análisis posteriores que se han venido desarrollando a instancias de los hallazgos recolectados.

** Licenciado Historia-Filosofía, Universidad de Antioquia; Especialista en Gerencia Social, Postulado en Informática educativa, IIE – Ufro, Chile; Magíster en Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural, Universidad de Antioquia, Colombia; Doctor en Educación, Universidad de Antioquia, Colombia; Directivo Docente del Municipio de Medellín (Antioquia, Colombia), Docente de Cátedra del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia e integrante del Grupo de Investigación FORMAPH de esta misma universidad, Colombia, carturo.ospina@udea.edu.co.

Resumen

Se hace una mirada a las ideas de Eusebio Robledo al iniciar el siglo XX, y en el marco de las estrategias de cambio social que se venían impulsando en el campo instruccional en Antioquia, Colombia. En este contexto, la instrucción desde la educación primaria, abiertamente declarada para el desempeño laboral, y los discursos que enaltecían el trabajo, operaban como una de las banderas que parecían satisfacer las esperanzas transformadoras de las que tanto se hablaba en el país, a instancias de la posguerra civil y en las ofertas de las clases políticas.

Palabras clave: Antioquia, Instrucción, Intelectuales, Ley 39 de 1903, Eusebio Robledo.

Abstract

We look to the ideas of Eusebio Robledo to start the twentieth century, and in the context of social change strategies that were being promoted in the field instructional in Antioquia, Colombia. In this context, education from primary school,

openly declared for job performance, and speeches that ennobled work, operating as a flag that appeared to meet the transformative hopes of the much-talked in the country, after consulting civil war, and offers political classes.

Keywords: Antioquia, Instruction, Intellectuals, Ley 39 de 1903, Eusebio Robledo.

“Ningún anatómico, ningún filósofo, ningún químico, vacilará en afirmar que lo que es verdad respecto al animal, desde el punto de vista biológico, lo es también respecto del hombre”.

H. Spencer, citado por E. Robledo, 1905.

Introducción

La reforma educativa nacional de 1903 es el evento histórico que utilizamos aquí para problematizar desde la Pedagogía Histórica la pretensión educadora del aparato estatal en Antioquia en la historia reciente del país, para lo cual organizamos varios órdenes conceptuales con el fin de acceder en los discursos acerca de la política educativa antioqueña de principios del siglo XX; discursos que, como resultante de las directrices nacionales, contienen elementos de la Constitución de 1886, del Concordato de 1887, del Plan Zerrada de 1893 y de la ley Uribe de 1903, con su decreto reglamentario 491 de 1904 y las propias voces de los maestros e intelectuales antioqueños que se expresaban en el marco del procesos reformista.

En relación con el contexto nacional, la ley 39 fue promulgada en octubre de 1903, pero empezó a regir oficialmente el 1° de enero de 1904, mientras que el decreto 491 que la reglamentaba, rige a partir de junio de este último año. Inicialmente, y para contextualizar la temática, es importante anotar que la situación de Antioquia, en los momentos en que se aprestaba para la recepción y apropiación de la propuesta reformista de la Ley Uribe, era de un notable descuido en muchos aspectos relacionados con la instrucción que proporcionaba el gobierno regional en primaria y secundaria.

Dadas estas circunstancias, varias eran las voces que, desde lo socio-educativo, dinamizaban, para ese entonces, las discusiones educativas, muy en

relación con la búsqueda de la normalidad psíquica y moral de los sujetos en este departamento. Lideradas por Eusebio Robledo, eco altisonante de Antonio José Uribe¹ en el campo regional, se podían escuchar también a Tomás Cadavid Restrepo, J. E. Yepes, Adolfo Posada, Juan B. Londoño, Libardo López, Nepomuceno Jiménez, Pablo Betancourt, Tomás Bernal, A. Hoyos, Juanuario Henao, I. Restrepo, Adolfo Palacio, Tulio Ospina, A. Múnera, F. Duque, Luis Hernández, entre otros. La presencia de estos personajes, de reconocida importancia académica, en estas discusiones es clara: fueron ellos, precisamente, quienes iniciaron en forma oficial desde la Dirección de Instrucción Pública de Antioquia, e incluso con la dirección de la reactivada Revista de esta misma dependencia, el proceso de discusión de las normativas expresadas en la ley 39 de 1903 para esta región del país. Todo ello sobre la columna sustentadora de una serie de discursos argumentativos tamizados bajo la lente que este grupo de intelectuales venía usando, aunque con diversas influencias foráneas.

Metodología

Nos basamos en un análisis documental en relación con el proceso de apropiación de la citada Ley en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria hasta 1930. Aquí, el referente metodológico gira en torno al concepto de apropiación; entendido como acomodar o aplicar con propiedad las circunstancias o moralidad de un suceso a un contexto que opera como apropiador; el contexto o instancia toma para sí algo, pero adecuándolo a sus condiciones particulares como receptor y otorgándole así una nueva configuración. No es posible, entonces, hablar de recepción sin una dinámica apropiadora, lo que significa, en consecuencia, que toda apropiación implica un sello inevitable de diversidad y particularidad a lo recepcionado. En ese sentido, no hay apropiaciones automáticas porque lo que llega pasa a ser otra cosa en el contexto receptor/apropiador. Esto supone, entonces, unas diferencias entre uno y otro, ya que una cosa es lo producido en quienes lo producen y otra en quienes lo apropian y lo hacen parte de su vida.

Así pues, por apropiación entendemos lo que los individuos —y también las instituciones, grupos, colectivos— hacen con aquello que reciben. Este “hacer” implica entonces que se trata de una forma de invención, de creación y de reproducción desde el momento en que se apoderan de los textos, o de los objetos recibidos (Chartier, 2003, pp. 90, 161). Apropiar implica, como parte de la naturaleza humana, participar en la creación de algo nuevo en función

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

de lo recibido. Por ejemplo, las órdenes son recibidas, pero no absolutamente aceptadas. Se podría decir que, como parte de la resistencia a lo que se ordena y se debe recibir, se presenta un fenómeno creativo que no rechaza en forma absoluta, sino que reconstruye creativa y particularmente lo adquirido. En estas condiciones, el contexto receptor que se convierte por esta misma condición en contexto apropiador, determina las condiciones en las que se recibe y, por lo tanto, pone allí su sello apropiador. Lo que es enviado —la Ley 39 de 1903— trae una carga discursiva que es puesta en confrontación con las preexistencias del contexto receptor. De allí que en la apropiación se impongan unas características que no solo apropian, sino que crean, condicionan y le dan un sentido nuevo, diferente y diverso a lo recibido.

La investigación de la que hace parte el presente artículo, ha sido diseñada como una Historia Cultural que analiza los diferentes aspectos que toman parte y que juegan un papel central en la apropiación. Se ha estructurado, así como una investigación de tipo histórico-pedagógica, porque se mueve en un campo de la pedagogía que se ocupa de sí misma y de la educación, la enseñanza y la formación en su historicidad como sus objetos. Esta pedagogía histórica, se sirve de la Nueva Historia Cultural, para la que la relación entre saber y sociedad es importante. Este tipo de Nueva Historia Cultural en el que nos sustentamos se interesa por la relación entre saber, poder y cambio social y se ocupa del saber cómo un campo de prácticas culturales y de reproducción cultural. Ve la historia como el estudio de formas históricamente construidas de razón, que enmarcan, disciplinan y ordenan nuestra acción y participación en el mundo (Popkewitz, Franklin, y Pereyra, 2003). Esta investigación realiza un acercamiento a las modalidades discursivas que nos indican 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.

Las fuentes primarias de la investigación son la Ley 39 de 1903 y los Decretos en Antioquia. También se incluyen acá los textos originales de los autores —educadores (pedagogos) e intelectuales— que participaron en los debates y discusiones sobre la mencionada Ley en el contexto antioqueño. Y las fuentes secundarias son todas aquellas publicaciones (libros, artículos de revista, columnas de opinión, noticias escritas) e investigaciones que tienen por objeto la reflexión sobre esta Ley. Aquí entran investigaciones que hacen parte de campos dispersos como la historia de la educación, las ciencias políticas y la historia de Antioquia, entre otras.

El objetivo central de la investigación ha sido visualizar en perspectiva histórico-pedagógica las diferentes maneras en las que la Ley 39 de 1903 fue

adaptada, recepcionada, rechazada y debatida por los educadores e intelectuales en Antioquia. Hablamos, pues, metodológicamente de una investigación de tipo histórico-pedagógica basada en un análisis documental y en la que se analizan aspectos relacionados con las discusiones generadas acerca del deber ser de la educación y de la institucionalidad escolar en el contexto de promulgación de la Ley 39 de 1903 en Antioquia. Aquí, la pregunta por las formas en las que los preceptos reformadores fueron recibidos y eventualmente aplicados por los institutores y las instituciones escolares tiene que ver también con los intereses y las dinámicas históricas que Antioquia tenía, para entonces, en términos de políticas, técnicas, prácticas y saberes educativos.

Reflexión sobre algunos resultados

La intelectualidad de la educación en Antioquia.

Para empezar, y con el ánimo de contextualizarnos, miremos el abanico que constituían algunos de los hechos más protuberantes del panorama colombiano al iniciar el primer cuarto del siglo XX (1903-1930). Guerra civil, pérdida del departamento de Panamá a instancias de las gestiones de los EEUU de Norteamérica, posconflicto y reciente promulgación de leyes reformadoras del sistema instruccional nacional (1903, 1904). Y, precisamente, era en la misma dinámica de estos sucesos políticos que abren el siglo XX y que pretenden transformar el sistema instruccional nacional, que Antioquia se sentía parte activa de la nación colombiana y participaba en las discusiones para salir de la crisis nacional y de las denominadas manifestaciones degenerativas². En tal contexto, para la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia, la urgente regeneración social era no solo posible, sino que debía estar precedida del conocimiento de los problemas que originaron la degeneración sufrida, en el sentido de que la degeneración de la raza había sido parte del origen de la degeneración social. Y aparecía aquí nombrada específicamente la enfermedad detectada de la nación: estaba degenerada, y en tanto era mirada como organismo, era un ser vivo orgánico que sufría degeneración, que tenía deteriorada su estructura y que había perdido progresivamente su normalidad psíquica y moral.

Eusebio Robledo, el intelectual centro de la presente discusión, había nacido en 1872 en Salamina (Caldas), pero se formó como abogado en la Univer-

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

sidad de Antioquia, lo que lo había llevado a desempeñar importantes cargos públicos en este Departamento, tal como la Dirección General de Instrucción Pública, cargo desde el cual, fue el principal impulsor de la Ley Uribe o Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en esta región del país. Siguiendo a Ospina-Cruz (2015a, p.106) dicha ley, segunda Ley Orgánica en la historia de la educación en Colombia³, como evento de reforma supuso un redireccionamiento de las políticas nacionales relacionadas con la instrucción pública primaria, secundaria, industrial y profesional, es decir, con el sistema educativo en general. Con esta ley se buscaba, frente al Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 —primera Ley Orgánica de Educación—, fortalecer el control⁴ estatal sobre toda la estructura educativa, asignando responsabilidades a los departamentos, en términos administrativos (dirección, protección, vigilancia, control, nombramiento y evaluación de maestros), y a los municipios, en términos operativos (sostenimiento, dotación y mantenimiento de instalaciones educativas); se establecía, igualmente, que la instrucción primaria que fuera costeadada con fondos públicos pasaba a ser gratuita y no obligatoria, al mismo tiempo que se promovía su universalización.

En términos de la política educativa, la instrucción primaria y secundaria se mantuvo bajo el control del Poder Ejecutivo Central, el cual inspeccionaba el cumplimiento de las directrices nacionales referidas a la definición de planes de estudio, contenidos y metodologías de instrucción (enseñanza). Esta ley ordenó un Sistema de Instrucción Pública Nacional dividido en los niveles de primaria, secundaria, industrial y profesional, a la vez que se había establecido y orientado según la religión católica: “Artículo 1°. La instrucción pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica”.

Dentro de las grandes apuestas con esta ley, estaba la de procurar un Sistema Nacional de Instrucción Pública que propiciara una enseñanza, de manera

3 En la historia reciente de Colombia se han presentado tres leyes generales de educación. En primer lugar, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública DOIP, de 1870, la Ley Orgánica de Educación, de 1903 (en la cual se hacen manifiestos algunos elementos de la Constitución de 1886) y la Ley General de Educación, de 1994, resultante de la Constitución de 1991.

4 El concepto de control entendido aquí, siguiendo a Michel Foucault, como una tecnología nueva desarrollada entre los siglos XVI al XIX, y consistente en lo que este autor llama como un “verdadero conjunto de procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez “dóciles y útiles”. Para Foucault, prácticas como las de vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, son maneras de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas. Según él, éstas prácticas se han desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres. Genéricamente, denomina a este tipo de prácticas como “la disciplina”. Según Foucault, “el siglo XIX inventó, sin duda, las libertades: pero les dio un subsuelo profundo y sólido -la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo” (Cf. Foucault, 2005, p.10)

esencialmente práctica, de las nociones elementales, sobre todo las que habilitaban, según el decreto, para el ejercicio de la ciudadanía y preparaban para la agricultura, la industria fabril y el comercio. De acuerdo con Ríos Beltrán,

la ley 39 de 1903, es el punto de partida de reforma educativa en la primera mitad del siglo XX, porque comienza a plantear la necesidad nacional de hacer cambios, tomar nuevos rumbos y orientaciones en la empresa de instruir a la niñez y la juventud colombiana... se introducen nuevos saberes y métodos para la formación de los maestros y las nuevas generaciones perfilándose así la formación de un sujeto productivo, útil, con iniciativa individual y amante del trabajo (2004. p.79).

Hacer del hombre el mejor animal: Robledo Spenceriano

Era en tal contexto en donde Eusebio Robledo, al igual que Antonio José Uribe, también antioqueño y Ministro de Instrucción Pública para entonces, se movían hábilmente entre los círculos académicos y de poder; tal vez fueron las reconocidas dotes de orador de Robledo demostradas como profesor de Lengua Castellana y Literatura en la Universidad de Antioquia, y sus famosos discursos jurisprudenciales, los que le permitieron llegar a ser Congresista de la República. Sus obras escritas recorrían la estética, la literatura y la historia: “Nociones generales de Estética”, “Historia de la literatura española”, “Estética y Literatura” y “A los ancianos del terruño”. Muere en Bogotá en 1926.

Robledo fue fundador de la Revista de Instrucción Pública en Antioquia cuyo primer número salió en abril de 1905, casi dieciséis meses después de que había entrado en vigencia la ley 39 de 1903 en todo el país. Esta publicación, cuya existencia cubrió más de 20 años del lapso en el que operó la Ley Uribe, se mantuvo hasta 1928. Posteriormente, el órgano oficial de la Secretaría del ramo fue la Revista de “Educación Pública Antioqueña”, respondiendo así a la ley 56 de 1927, mediante la cual se reorganizó el Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública, que pasó a llamarse Ministerio de Educación Nacional. Luego fue suspendida y, finalmente, en una segunda época reaparecería con el nombre de “Educación Antioqueña”, el 16 de mayo de 1929. Hablamos pues de un giro hacia 1930 del concepto de Instrucción (aquel en el que se movieron fundamentalmente los discursos de E. Robledo) al de Educación.

La importancia de esta discusión Educación-Instrucción (Ospina-Cruz, 2015b, p.3-4). tiene un carácter histórico interesante porque en los documentos de la Ley Zerda, anterior a la Ley General de Educación en Colombia

(y publicada en 1994), para fines del siglo XIX los dos conceptos aludidos —Educación e Instrucción— eran utilizados en forma indistinta, ya fuera en documentos oficiales como en las opiniones de los entendidos. A modo ilustrativo de esta situación, en un decreto orgánico⁵ de la Instrucción Pública, se invitaba a los Gobernadores de los Departamentos para que al final de cada año entregaran al Ministerio de Instrucción Pública un informe pormenorizado sobre “la situación y marcha de los Institutos de educación e Instrucción (sic) secundaria del departamento”⁶. No obstante, esta coexistencia tranquila sufrió un remezón en la primera década del siglo XX, periodo en el cual la discusión se vio reanimada por la publicación de la Ley 39 de 1903⁷ y su posterior entrada en vigor en 1904; ley en la que el empuje gubernamental mostraba un leve giro hacia lo que en los círculos intelectuales era visto como “la instrucción”, tocando de paso los cimientos de la tradición religiosa antioqueña y algunos de los postulados del Plan Zerda⁸ finisecular.

Ubiquemos, inicialmente, algunas de las posturas que dieron lugar a esta pugna histórica (Ospina Cruz, 2015b, p.4). De un lado, se encontraban los llamados *educacionistas*, para quienes la formación para el campo laboral era más bien subsidiaria, en tanto que la presencia de la religión, la ética y la moral eran vitales en el proceso formador de los sujetos desde la temprana educación primaria. Del otro lado, estaba el grupo de los denominados *instruccionistas*, a los que se podría calificar como algunos de los impulsores, ideológicamente más cercanos, de la propuesta gubernamental de la Ley Uribe. Para estos personajes la instrucción era vista como el factor fundamental a la hora de pensar en los procesos formativos de los niños y jóvenes, aunque sin dejar de lado, bien claro está, la religión y las tendencias moralizadoras. Los instruccionistas, a diferencia de los educacionistas, no encontraban obstáculos para que se otorgara un mayor peso específico a la instrucción, de tal forma que se favoreciera la rápida salida de los estudiantes al campo laboral; aunque sin dejar de plano los contenidos y prácticas educativas de la religión, pero ahora ubicada en un tono acompañante y ya no como la principal línea de formación, como sí lo daban a entender los educacionistas. A esta dinámica conceptual la denominaremos, con ánimo metodológico, la *pugna* entre educacionistas e instruccionistas.

5 Entiéndase, de obligatorio cumplimiento en todo el país.

6 Ver: Zerda, Liborio. “Decreto N°. 349 de 1892 (31 de diciembre), Orgánico de la Instrucción Pública”. Diario oficial 9,041. Miércoles 11 de enero de 1893.

7 También llamada Ley Uribe debido a Antonio José Uribe, Ministro de Educación que oficializó la Ley 39 en el gobierno de José Manuel Marroquín (1900-1904).

8 Programa reformista anterior a la Ley 39 de 1903.

Incluso, ese sujeto así conducido en tal maquinaria escolar para el trabajo, no era dejado allí sin más. Los eruditos antioqueños apuntaban también a que, desde la educación, se les formara “el sentido moral y el carácter, adaptando los individuos para que la lucha sea correcta y cortés [...]” (Montoya y Flórez, 1906, p.396). Todavía más, en una conferencia leída en noviembre de 1905 en una Velada Literaria del Liceo del Progreso (nótese el nombre), institución educativa en Frontino, municipio al occidente de Antioquia, y dedicada a Eusebio Robledo, para entonces Director de Instrucción Pública del Departamento, J. M. Yepes, un emotivo educador, realizó una extensa disquisición sobre lo que entendía por Educación e Instrucción. Yepes se refirió por separado, como también lo hacían otros intelectuales, a la educación y a la ilustración e Instrucción que “conviene darle” a la juventud “para corresponder a las exigencias del actual momento evolutivo de la civilización” y “llenar los deberes providenciales encomendados a los padres y los patriarcas o conductores del pueblo” (Yepes, 1906, p.312). La Educación era, en esta perspectiva, una herramienta para civilizar y para enseñar a acatar lo que la providencia había colocado como tarea a los padres de familia y a los conductores sociales, que para el caso eran vistos como patriarcas. Patriarcas que ostentaban tal honor en tanto oficiaran como gobernantes cristianos, lo que les permitiría recibir apoyos ultra terrenos decisivos, tal y como rezaba en el catecismo seguido para entonces en esta región del país:

Todos han de estar sometidos a las autoridades superiores, pues no hay autoridad sino bajo Dios; y las que hay por Dios han sido establecidas, de suerte que quien resiste a la autoridad, resiste a la disposición de Dios, y los que la resisten se atraen sobre sí la condenación eterna (Romanos 13, 1-2)⁹.

De bueyes, carneros y hombres

A pesar de las prevenciones de Eusebio Robledo frente al proceso de reforma, incluso compartidas por otros dirigentes e intelectuales antioqueños también inquietos por la Instrucción, había quienes en Antioquia lo veían a él como una de las personas que mejor entendía de educación en el país. Pero, como se verá a continuación, era su conocimiento del tema y los movimientos burocráticos y políticos lo que lo convertían en un escéptico, algo así como un optimista bien informado. Januario Henao, Director de Instrucción Pública de Antioquia en 1906, también lo presenta como uno de los eruditos¹⁰ antio-

9 Citado en Astete, G., S. J. “Catecismo de la Doctrina Cristiana”. Diócesis Sonsón Rionegro, 10ª Edición, 1998. p.77.

10 Aquí, entiéndase pedagogos.

queños sobre educación pública del momento. Henao ubicaba la propuesta de Robledo en el grupo de “todos los que en Colombia anhelamos con ansia la llegada del día feliz en que nuestra patria ha de entrar con paso firme por la vía del progreso” (Henao, 1906, p.531), lo cual sólo puede ser posible con una generación “educada por un sistema que se aparte en cuanto sea posible, del tan rutinario como inadecuado que hasta ahora hemos seguido” (Henao, 1906, p.531). Para Henao, la rutina y la desactualización eran dos males que aquejaban el sistema instruccional, aquellos mismos males que no permitían tan siquiera pensar en ingresar por la senda del progreso. Ese “plan nuevo y concreto” que se necesitaba, él lo percibía en la propuesta de Robledo.

En ese sentido, y tal vez confirmando la opinión de Henao sobre los conocimientos de Robledo, éste consideraba que había muchos vacíos, errores y defectos en el ramo de la Instrucción Pública, situaciones que atentaban contra el “grado de relativo perfeccionamiento que debe alcanzar en un pueblo que se llama civilizado y culto” (Robledo, 1906. p.573). Tanto el problema como la solución estaban abiertamente planteados por este profesor y político antioqueño estudioso del sistema instruccional, y colocado como faro por la Dirección de Instrucción Pública antioqueña: un sistema imperfecto originaba frenos al proceso civilizatorio. Así pues, algunas de las claves para el avance de la civilización y para culturizar la nación, estaban en hacer perfecto el sistema instruccional. Nos referimos a unas claves problemáticas que trataremos de desarrollar a continuación.

En la primera década del siglo XX en Antioquia las escuelas representaban los centros regeneradores por excelencia. Y así lo celebraban los intelectuales de la educación. Entre ellos, Eusebio Robledo como uno de los abanderados. “A juzgar por los informes y por el afán que se observa en todos los centros de enseñanza, un movimiento regenerador toca a las puertas de Antioquia” (Duque, 1914, p.363). Colombia es una nación, dice Robledo, desde la Secretaría de Instrucción Pública, que va entrando por los caminos de la corrección de errores; que ha mirado hacia atrás y visto su pasado enfermizo, y que por un acto reflejo de conservación propia parece que ansía curarse de las besanías padecidas (Robledo, 1905. p.1). El país ha pasado de un siglo decimonónico marcado por los inicios de su experiencia independentista —y que ha sido cerrado, con la cruenta Guerra de los Mil Días— al reto de hacer factible el cambio en el terreno instruccional. Pero no sólo la guerra, sino también la pobreza y las injusticias sociales han alimentado también las condiciones de morbilidad nacional.

Y, aunque en el territorio antioqueño poco se habían presentado enfrentamientos bélicos, fue en este contexto de crisis nacional en el que las autorida-

des antioqueñas se involucraron abiertamente en un proceso de recuperación social para ayudar en la búsqueda de salidas para la situación de “enfermedad” de la nación. En tales condiciones, para una nación enferma, pero que a la vez se percibe a sí misma como consciente de sus errores, la labor instructorista oficial fue perfilada como una de las herramientas focales en el proceso de recuperación, social aquí específicamente denominado como proceso de *Regeneración*. Acá, la instrucción, en una especie de función naturalizada, fue la herramienta redentora escogida para esta empresa instalada en los reactivados discursos nacionalistas de este periodo en Latinoamérica. Y, en Colombia particularmente, el discurso nacionalista unificador trascendió (o pretendió hacerlo) las nociones antagónicas de liberales y conservadores, lo que le vino a justificar, en buena medida, su práctica en la escuela.

Para intelectuales como Robledo, el diagnóstico de lo que le ocurre al sistema instructorista en el país es al parecer cosa de conocimiento común; porque “es una verdad de puño que Colombia, desde que fue una nacionalidad independiente, ha vivido en estado morbosos, que bien puede ser el de la epilepsia larvada. Los pueblos enferman como los hombres y mueren como ellos [...]” (Robledo, 1905, p.1). Es decir, que la nación colombiana fue vista como un organismo caracterizado por movimientos convulsivos súbitos que lo habitaban a la manera de un ente vivo. Sin embargo, la buena noticia era que podía buscar la salida de su estado agónico porque había recapacitado y se había hecho consciente de su propio estado de morbilidad. En esta situación, la práctica instructorista escolar devino como parte del sistema inmunológico activado por la defensas de la nacionalidad. Todo ello, porque

las nacionalidades son verdaderos organismos, y así como todo ser organizado tiene elementos de defensa y los usa consciente o inconscientemente, así aquellas se defienden también y limpian el orín de sus armas cuando ven cercano el peligro de la desaparición, y comprenden que es necesario despertar del letargo a la vida de la acción salvadora (Robledo, 1905, p.1).

Se trataba pues, metafóricamente, de limpiar la estructura instructorista y ponerla a la vanguardia de los dispositivos de salvación, una salvación regeneradora. Por lo tanto, de aquella intelectualidad olvidada del cuerpo, se había de pasar a la formación de sujetos físicamente competitivos y preparados rápidamente para el trabajo en la industria y el comercio. Por ello, ya era hora de que los beneficios de la ciencia natural fueran aportes para la educación,

sentenciaba Robledo a instancias de Spencer¹¹ y la cercanía del hombre con el animal, otrora bastión de la teoría evolucionista y antítesis de los discursos católicos, reaparecía ahora con más fuerza en el contexto nacional.

En tal sentido, se decía, por citar un ejemplo, que los descubrimientos de laboratorio que habían ayudado a “nuestros bueyes y carneros” también habrían de servir para la educación de los niños. Y así debía ser porque “es hecho indiscutible, y que debe aceptarse, el de que el hombre se haya (sic) sometido a las mismas leyes orgánicas que los animales inferiores” (Robledo, 1905, p.1). Leyes orgánicas que, obviamente, apuntaban a la condición corporal más que a la física. Y, además, porque “ningún anatómico, ningún filósofo, ningún químico, vacilará en afirmar que lo que es verdad respecto al animal, desde el punto de vista biológico, lo es también respecto del hombre” [...] “Las generalizaciones que surgen de las experiencias y de las observaciones hechas en los animales, son útiles al hombre”¹² sentenciaba Henderson, investigador de la historia colombiana, analizando las condiciones sociales de desigualdad en este país en la primera mitad del siglo XX. Esta recurrencia a Spencer, reconocido defensor del darwinismo social, y que estaba encaminada a ambientar la libre acción de la selección natural en la sociedad, como fuente de progreso también tenía sus ecos en la capital de la República. Positivistas latinoamericanos como Carlos E. Restrepo (antioqueño que ocupó la presidencia del país entre 1910 y 1914) y sus compañeros encontraban pertinente la postura bio-sociológica de Spencer. “El proceso evolutivo descrito por Darwin, y aplicado a la sociedad humana por Spencer, parecía evidente en Colombia donde las razas más favorecidas prosperaban a expensas de las menos favorecidas” (Henderson, 2006. p.107).

En esta medida, el mejoramiento en el desarrollo físico de la raza habría de redundar en su competitividad natural genética, creándose así un círculo incidente para posibilitar uno de los elementos de la regeneración: cuerpos sanos y laboralmente aptos, “Correr, saltar y aquellos otros ejercicios que sean necesarios para su desarrollo físico” (Robledo, 1905, p.1), prácticas escolares antes proscritas, recibían ahora el aval para ser consideradas como parte de las actividades propias que debían realizar los estudiantes. Antes, para la escuela existente, estos mismos ejercicios no eran parte de lo que podía ser visto como necesario o natural en el ser humano, sino de la desadaptación de niños y jóvenes que no pueden estar quietos y que, por lo mismo, necesitan de la vigilancia de los maestros y de que se les ordene aquello que deben hacer, incluso hasta correr y saltar.

11 Herbert Spencer (Inglaterra, 1820-1903) naturalista, filósofo, psicólogo, antropólogo y sociólogo.

12 Spencer citado por Robledo (1905, p.1).

Así mismo, uno de los problemas que percibían los intelectuales antioqueños como Robledo era que el sistema de educación existente se encaminaba a “un ideal contrario, o sea, a inteligencias enfermas en cuerpos enfermos” (Robledo, 1905, p.8). A estos cuerpos degenerados, difícilmente se les concedía la posibilidad de escapar de tal estado y progresar sin antes pasar por el aparato escolar estatal.

No obstante, en realidad, el problema no era mirado solamente en esta última dirección, sino que se acudía en forma recurrente a atribuirle a la genética una de las razones principales del atraso. Así vista esta problemática, no se trataba entonces de impulsar únicamente cambios sociales como lo fundamental, sino de buscar cambios en los cuerpos, físicamente considerados, para evitar el consecuente “aniquilamiento de la raza” (Robledo, 1905, p.8) y el desfile ante sus ojos adormilados de todas las potentes y fecundas fuerzas de la naturaleza, según el filósofo alemán Federico Nietzsche, citado por la jefatura de la Instrucción Pública regional. Fuerzas que están adormecidas porque no funcionan en torno al trabajo, pero un trabajo productivo, aquel que deberá levantar la nación.

Esa educación, se quejaba Robledo, era una de las causantes de que no tuviéramos fuerzas para levantar el hacha¹³, aquel símbolo del trabajo campesino que coloniza territorios (como reza el himno antioqueño). Y no sólo el hacha, sino las herramientas de trabajo, ese trabajo redentor que los antioqueños esperaban que los hiciera libres. Pero,

y ¿cómo hemos de poseer esas energías físicas cuando pasamos toda la niñez y la juventud entre los salones de las Escuelas y Colegios, inclinados sobre el libro, cansando cuerpo y mente en abstracciones estériles, sin ejercicios al aire libre, sin darle ningún pan al cuerpo, porque todo se convirtió diz que (sic) en pan del espíritu? (Robledo, 1905, p.8).

Existía, de esta forma, un cuerpo degenerado porque no había sido educado adecuadamente, porque se había descuidado su tratamiento y todo se había enfocado en la formación intelectual. Cuerpos raquíticos en mentes fuertes, podría pensarse inicialmente; sin embargo, y dado que no puede haber mentes sanas más que en cuerpos sanos, entonces, lo que se había hecho por fortalecer la intelectualidad en la educación, se consideraba una pérdida.

13 El hacha que mis abuelos, me dejaron como herencia, la quiero porque a sus golpes, libres acentos resuenan”, son apartes del “Canto del Antioqueño” (1868), escrito por Epifanio Mejía (1838-1913) y que posteriormente se convirtió en la letra del Himno Antioqueño

Históricamente, el pulso entre los libros plenos de conceptos y la formación del cuerpo había sido ganado por los primeros, pero perdido en los resultados generales de la educación. No se había logrado la ilustración por la debilidad corporal; se trataba entonces de empezar por mejorar los cuerpos y allí los libros nuevamente adquirirían renovado valor en los procesos de ilustración. Ese cuerpo opaco, ajeno a los espacios por fuera del salón de clase, un cuerpo que estaba invisible y en el que sólo brillaba tenuemente un cerebro, debía irradiar ahora una nueva luz surtida por la dinamo del ejercicio al aire libre. Persistía, entonces, la preocupación por un tipo de formación centrada en el espíritu, y que no había logrado formar sujetos para una nación civilizada y con ansias de progreso: el progreso requería de mentes tanto como de cuerpos. La reforma instrucionista a la luz de la Ley 39 de 1903, tal y como era entendida en Antioquia, así lo mostraba y Antioquia encontraba justificaciones a lo que se ofrecía.

Sin embargo, el sistema de educación en la región estaba plagado de vicios que afectaban la apropiación de la reforma instrucionista que pretendía formar sujetos rápidamente para el campo laboral. Uno de ellos era el de que los padres de familia no entendieran y terminaran oponiéndose “a todo aquello que no sea ilustración de la inteligencia” (Robledo, 1905, p.9). Esto en relación con dedicar en la escuela más tiempo a las actividades prácticas que intelectuales, entendiendo que en ellas estuviera involucrado el cuerpo humano en su conjunto.

Según las rutinas inveteradas, sólo se dan unos pocos momentos de recreación durante el día, pero de una recreación que a nada conduce desde el punto de vista del desarrollo físico, comoquiera que aquellos minutos de holganza se destinan a mantener en relativa quietud a los niños o jóvenes en los estrechos claustros de la Escuela, o cuando más a ponerlos a hacer algunos cuasi-ridículos movimientos calisténicos, donde no hay un sólo y verdadero esfuerzo que ayude al desarrollo de los músculos y al funcionamiento correcto y enérgico de los órganos (Robledo, 1905, p.9).

En este orden de ideas, una escuela destinada básicamente a la educación intelectual y dejando de lado el tratamiento de los temas relacionados con el cuerpo, era la que no había posibilitado que se educaran cuerpos sanos, cuerpos regenerados que pudieran ser considerados como hábiles para el trabajo y para llevar “*el hierro entre las manos porque en el cuello les pesa*”¹⁴. En este

14 Parafraseando la letra del Himno antioqueño.

contexto, la ciencia solamente era vista como un soporte de lo que debía ser enseñado conceptualmente, pero poco o nada parecía tener que decir a la escuela antioqueña para enseñar a los seres humanos a trabajar igualmente sobre su cuerpo. A lo cual, se sumaba el descuido de las instalaciones físicas de las escuelas, lo que significaba que si el ambiente para las actividades escolares intelectuales no era el mejor, para lo pertinente al cuerpo ya era lamentable, porque “no se encuentran en ellas aparatos propios para aquellos ejercicios” (Robledo, 1905, p.9).

Ilustración N 1: Educación: hacer del hombre *el mejor animal*



Fuente: Revista de Instrucción Pública Antioqueña, “A los maestros y padres de familia”. Eusebio Robledo. Imprenta Departamental de Antioquia. Nos. 1-2, abril de 1905. pp. 1 y 10.

Todavía más, ampliando el análisis, la degeneración de la que se ha venido hablando no era sólo parte de cuerpos débiles sino también “sucios”. En tal sentido, la higiene hacía parte fundamental del desarrollo físico de los estudiantes. Se impuso pues como un deber del Gobierno nacional, “no solamente atender y vigilar la cultura intelectual de los ciudadanos, sino propender de igual modo por el conveniente desarrollo físico, de acuerdo con los preceptos de la higiene”¹⁵.

15 Colombia. “Decreto N°. 188 del Ministerio de Instrucción Pública de Colombia”, febrero de 1905. Por el cual se dictan medidas de higiene para Colegios y Escuelas de la República.

De otro lado, la referencia de los adultos sobre la escuela como centro de aprendizaje intelectual, pero a la vez lejano a los intereses de formación del cuerpo, llegaba a tales extremos que cuando los niños eran sacados a actividades al aire libre.

los padres fruncen el ceño, gritan contra el maestro que no quiere enseñar, hacen que el niño desobedezca aquella orden, que es para él una aventura, porque su organismo le exige con imperiosa exigencia, el movimiento, la respiración a pulmón lleno, la alegría de los aires libres y puros, el beso de natura potente (Robledo, 1905, p.9).

En consecuencia, el cuerpo no existe como objeto para ser instruido en la escuela, la exclusiva ilustración moral, ética y de conocimientos debe servir suficientemente para que el futuro ciudadano pueda vivir en comunidad. Así visto, el cuerpo era más un problema que el instrumento por medio del cual podía hacerse factible una educación diferente y una instrucción laboral. Puede decirse que hay allí una suerte de obstáculo sucio, símbolo del pecado y sin importancia para la educación del ser humano.

En efecto, Robledo dirigente instruccional antioqueño creía que eran absurdos, por no decir criminales, los procedimientos de los padres pero también de los gobiernos que no ponían todos los medios posibles, "sin consideraciones de ninguna clase para tender a la realización del dicho de aquel pensador que exclamaba con mucha verdad, aunque con alguna rudeza, que deberíamos aspirar a hacer del hombre *el mejor animal*"¹⁶. La educación debía, entonces, operar en el hombre para trabajar en el animal que lleva dentro y, así, aceptando al hombre como un animal, reconocer que se podía incidir sobre su animalidad. Pero una animalidad educada sobre la base del trabajo en su pensamiento y en desmedro del cuerpo. Un cuerpo que, así pensado, parecía no ser impactado por la educación sino por la falta de la misma. Se reconocía, no obstante, que el gobierno nacional de entonces ya había iniciado algunos pasos para "hacer del hombre *el mejor animal*". Pasos dirigidos a variar los que eran llamados "entecos sistemas"¹⁷ y fundamentados en la observación de lo que se venía trabajando en la educación física escolar.

Pues bien, la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia, respondiendo al Decreto 188 de 1905 puesto en circulación por el Ministerio de Instrucción Pública, ordenaba a los Inspectores provinciales que "[...] hagan que los maestros verifiquen paseos con sus alumnos y les den frecuentes recreaciones, donde no se les ponga a hacer oficio de maniqués, sino a hacer verdaderos ejercicios, fecundos en fortaleza y salud" (Robledo, 1905, p.10). De la rea-

16 E. Robledo (1905, p.10), citando a Herbert Spencer (1983, p.185).

17 Enfermizos, débiles, flacos.

lización de ejercicios dentro de los mismos salones de clase (o “educación artificial” como era denominada) se debía pasar, sugería la Dirección de Instrucción Pública, a la educación natural en el campo con paseos, carreras, marchas, ascensiones, baños. En la vida que está allá afuera de los salones, era donde se pensaba que debía ahora enseñarse para que el cuerpo no fuera relegado de la educación.

Por ejemplo, ya no se saldría de la casa que oficiaba como escuela para que los estudiantes se acostaran en los campos para leer, o a observar las maravillas de la naturaleza creadas por Dios, como solía acostumbrarse, sino que “es preciso que se entreguen a variados ejercicios, que aprendan a vencer los obstáculos de la naturaleza, que vigoricen los músculos y desarrollen el organismo en todas las formas que el maestro crea convenientes” (Robledo, 1905, p.11). El campo no debe seguir siendo la disculpa de estudiar al natural, cuando en sí se sigue trabajando meramente sobre la intelectualidad, leyendo libros o atendiendo allí las mismas explicaciones que el profesor hacía en el interior del aula. El campo aparecía ahora como el escenario para que el cuerpo pudiera moverse, despegándose del pupitre atenzador. “En los municipios que la topografía del terreno lo permita, los paseos y los ejercicios se harán de preferencia en las cordilleras”, rezaba el Decreto Nacional 188 de 1905. Similarmente, la Secretaría de Instrucción Pública ordenaba “de nuevo los recreos y los ejercicios gimnásticos y calisténicos dos veces al día”. El cuerpo había aparecido de nuevo, volvía a hacer parte de los intereses educativos del gobierno nacional y la directiva educativa de Antioquia recibía con beneplácito y argumentaba la validez de este nuevo rumbo. No obstante, “determinadas evoluciones” no modelan fácilmente el frío y duro hierro de nuestros espíritus, se lamentaban estos mismos directivos y las solas directivas regionales no bastaban para que se transformara la educación antioqueña.

No obstante todo lo anterior, Robledo, desde la Dirección de la Instrucción en Antioquia y citando a Von Gossler, ministro prusiano (1903), conservaba la esperanza de que los directores y maestros vencerían “todos los prejuicios que existen contra los juegos y contra otros ejercicios físicos, prejuicios que continúan manifestándose de diferentes modos” (Robledo, 1905, p.11). Y así venía sucediendo porque no era mucho el convencimiento de que la actividad y el vigor físico ayudarían a la fuerza y la vivacidad de la labor intelectual.

A modo de conclusiones

La lucha intelectual de Eusebio Robledo en el campo de la educación se realizó en el contexto de unas prácticas educativas de principios de siglo en

Antioquia alejadas de la consideración del cuerpo como una parte esencial del sujeto, la misma que lucía invisibilizada y que, cuando intentaba aparecer, debía vérselas con los discursos religiosos y patriarcales relacionados con el pecado, ya cercanos a la degeneración, o a las ancestrales costumbres regionales conservadoras. El Robledo intelectual, político, y adalid de las ideas reformistas, creía firmemente en unos cuerpos que, aunque endebles, podían funcionar civil y laboralmente, en tanto hubieran sido formados desde la intelectualidad y atendiendo los aspectos físicos. Su declarada y conocida férrea defensa de los postulados de la Ley Uribe, es decir, que había que formar sujetos para el trabajo desde la educación primaria lo llevaron a considerar prioritariamente la necesidad de atender educativamente el cuerpo con miras al fortalecimiento físico ad portas de las funciones laborales futuras., incluso conociendo el contexto socioeducativo de resistencia.

Su gran problema, para el momento histórico de la reforma fue colocar, casi en el mismo peso de la balanza, la conjunción educativa que permitía pensar un cuerpo y una mente para ser considerados ambos al mismo tiempo como sujetos educativos en dirección a la instrucción laboral; habida cuenta que las tradicionales consideraciones sobre lo corporal habían funcionado, hasta entonces, más para la vigilancia, la sanidad y la represión a la considerada como lujuriosa carne. Y no tanto para pensar en la posible constitución de cuerpos tan fuertes como los mejores animales de trabajo que pudieran imaginarse.

Referencias

- Astete, G, S. J. (1998). *Catecismo de la Doctrina Cristiana*. Diócesis Sonsón Rionegro, Antioquia (10ª Edición).
- Chartier, Roger. (2003). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República (1904). *Decreto No. 491*. Que reglamenta la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia. 3 de Junio de 1904.
- Congreso de la República (1903). *Ley 39 del 26 de octubre de 1903*. Sobre Instrucción Pública. Comunicada abiertamente en el Diario Oficial No. 11,931 del 30 de octubre de 1903.
- Duque B., F. (1914). Extractos de los informes de los Inspectores Provinciales. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. No. 55. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Henao, J. (1906). Algo nuevo. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. N°. 15-16. Imprenta Departamental de Antioquia.

- Henderson, J. (2006). *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Instrucción Pública de Colombia (1905). *Decreto N°. 188*. Por el cual se dictan medidas de higiene para Colegios y Escuelas de la República.
- Montoya y Flórez, J. B. (1906). Algo sobre sociotecnia. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. N°. 11-12. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Ospina Cruz, C. (2011). *El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia. Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Antioquia, Centro de Documentación Facultad de Educación.
- Ospina Cruz, C. (2015a). De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación en Antioquia 1903-1930. *Revista Historia y Memoria*, N° 10, enero-junio, pp. 97-126. Disponible en http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_memoria/article/view/2648
- Ospina Cruz, C. (2015b). Civilización, educación e instrucción: cuerpos en disputa. El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930). *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. No. 17, año 6, abril-junio. Argentina. pp. 51-69. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273238564006>
- Popkewitz, Th., Franklin, B., Pereyra, M. (2003). *Historia cultural y educación*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Robledo, E. (1905). A los maestros y padres de familia. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Nos. 1-2. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Robledo, E. (1906). Instrucción Pública. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Nos. 15-16. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Robledo, E., Ospina, T. (1905). *Reforma Universitaria*. Disponible en: biblioteca-virtual-antioquia.udea.edu.co/pdf/50/educacion-ru-to.pdf
- Ríos Beltrán, R. (2004). Las Ciencias de la Educación en Colombia. Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926-1954. *Revista Memoria y Sociedad*. Vol. 8, No. 17, Junio – Diciembre. Disponible en <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7878/6263>
- Spencer, H. (1983). *Ensayos sobre Pedagogía*. Cap. IV. De la Educación Física. Madrid, España: Akal.
- Yepes, J. E. (1906). Estudio sobre la educación y la instrucción. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Nos. 9-10. Imprenta Departamental de Antioquia.

Zerda, L. (1893). *Decreto N°. 349 de 1892. Orgánico de la Instrucción Pública*. 11 de enero de 1893. *Diario oficial*, 9,041.