

El cuerpo infantil: *campo de batalla moderno.* *Antioquia (1903-1930)*

The Child's Body: Modern Battlefield. Antioquia (1903-1930)

Le corps de l'enfant: champ de bataille moderne. Antioquia (1903-1930)

O corpo da criança: campo de batalha moderno. Antioquia (1903-1930)

Fecha de recepción: 6 DE ABRIL DE 2010 / Fecha de aceptación: 18 DE AGOSTO DE 2010
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Escrito por CARLOS ARTURO OSPINA-CRUZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN, COLOMBIA
caospicruz@yahoo.es

Resumen

Este texto aborda temáticas relacionadas con la concepción de cuerpo existente para el primer cuarto de siglo XX en Antioquia,¹ en momentos en los que este departamento intentaba acomodarse a los lineamientos instruccionistas nacionales de la Ley 39 de 1903 o Ley [Antonio José] Uribe de 1903. La degeneración racial, la instrucción como elemento regenerador y la higiene forman el entramado discursivo con el que intentamos realizar algunas comprensiones analíticas acerca de una nueva y moderna visibilidad del cuerpo infantil con proyecciones laborales. Hablamos de un cuerpo que, en el campo instruccionista, fue mirado con mayor énfasis para la educación física y para ser castigado modernamente.

Palabras clave autor

Instrucción, cuerpo, Antioquia, historia de la educación, regeneración.

Palabras clave descriptor

Educación, Historia, Antioquia (Colombia), Educación física.

Transferencia a la práctica

Podemos decir, no sin cierta inquietud, que ha sido característica en nuestro país el hecho de que la labor educativa tienda a valorar con mayor fuerza los impactos sobre el cúmulo de conocimientos, que deben alcanzar los estudiantes, que sobre el reconocimiento propiamente a la existencia de un ser humano pensante pero también corpóreo. Para buscar referencias al respecto se podrían observar las persistentes diferencias en las intensidades horarias dedicadas en nuestras instituciones educativas de educación básica a las asignaturas relacionadas con las actividades propiamente corporales frente a las de conocimiento académico.

¹ El territorio de Colombia está dividido en 32 departamentos. Antioquia es un departamento ubicado al noroeste del país.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Ospina-Cruz, C. A. (2010). El cuerpo infantil: campo de batalla moderno. Antioquia (1903-1930). *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 63-78.

Key words author

Instruction, Body, Antioquia, History of Education, Regeneration.

Key words plus

Education, History, Antioquia (Colombia), Physical education and training.

Abstract

This text addresses issues related with the concept of body existing for the first quarter of the twentieth century in Antioquia in times when this Department was trying to accommodate the national guidelines of the Law 39/1903 or Law instructionist [Antonio José Uribe, 1903. Racial degeneration, the instruction as a regenerator factor and hygiene are the discursive framework we try to make some analytical insights about a new, modern body visibility of child labor projections. We speak about a body within the field instructionist, body was regarded with greater emphasis to physical education and to be punished in modern ways.

Transfer to practice

We can say with some restlessness, which has been characteristic in our country that the education in the schools tends to value more strongly impacts on the accumulation of knowledge, than on the recognition that the existence itself a thinking human being but also physical. To find references about it, could be observed persistent differences in time intensities in our educational institutions engaged in basic education subjects related to the activities themselves against the body of academic knowledge.

Mots clés auteur

Instruction, corps, Antioquia, histoire de l'éducation régénération.

Résumé

Ce texte fait un parcours des thématiques liées à la conception du corps existante au premier quart du XXème siècle à Antioquia, dans un contexte où le département essayait de s'adapter aux directives instructionnistes nationales de la Loi 39 de 1903 ou la Loi [Antonio José Uribe de 1903. La dégénération raciale, l'instruction comme élément régénérateur et l'hygiène composent la trame discursive avec laquelle on essaie de réaliser quelques compréhensions analytiques sur une nouvelle et moderne visibilité du corps de l'enfant avec des projections de travail. On parle d'un corps qui, dans le domaine instructionniste, a été compris comme un élément important dans l'éducation physique et pour la punition moderne.

Transfert à la pratique

On peut dire, pas sans une certaine inquiétude, qu'une caractéristique dans notre pays, c'est le fait que le travail éducatif a une tendance à valoriser plus fortement les impacts sur l'accumulation de connaissances que les étudiants doivent atteindre, que la reconnaissance propre à l'existence d'un être humain réflexif, mais surtout corporel. Afin de chercher des références sur le sujet, on pourrait observer les différences qui existent de manière persistante dans les intensités horaires dédiées dans nos institutions éducatives d'éducation basique aux cours liés aux activités proprement corporelles face au nombre d'heures dédiées aux cours qui sont en relation avec le développement de connaissance académique.

Palavras-chave autor

Instrução, o corpo, Antioquia, a história da educação, da regeneração.

Resumo

O texto aborda questões relacionadas com a concepção de corpo existente para o primeiro trimestre do século XX, em Antioquia, em momentos em que o departamento estava tentando acomodar as diretrizes nacionais da instrucionista Lei 39, 1903 ou Lei [Antonio José Uribe, 1903. Degeneração racial, a declaração como um regenerador e de higiene são a estrutura discursiva tentamos fazer alguns insights analíticos sobre uma nova visibilidade do corpo moderno, das projeções do trabalho infantil. Falamos de um corpo nas instruções de campo, foi considerado com maior ênfase à educação física e moderno para ser punido.

Transferência à prática

Podemos dizer, o que tem sido característico no nosso país que o trabalho tende a valorizar a educação mais fortemente os impactos sobre a acumulação de conhecimentos, a ser alcançado pelos alunos no reconhecimento de que a própria existência um ser humano pensante, mas também física. Para encontrar referências a ele poderiam ser observadas diferenças persistentes em intensidades tempo em nossas instituições de ensino envolvidas em assuntos relacionados com o ensino básico para as atividades-se contra o corpo de conhecimento acadêmico.

Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública

El Congreso de Colombia
Decreta:

De la Instrucción Primaria

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

La Ley Uribe de 1903 en Antioquia o la participación como estrategia apropiadora

El derecho es siempre una fuerza autorizada, una fuerza que se justifica o que está justificada al aplicarse, incluso si esta justificación puede ser juzgada, desde otro lugar, como injusta o injustificable.

Jacques Derrida, 1994.

En 1953, el general Pioquinto Rengifo, gobernador de Antioquia [18 de junio de 1953-6 de octubre de 1956], decía que los altos índices de criminalidad imperantes, medio siglo después de promulgada la Ley Uribe, se debían, entre otras cosas, “a la impunidad, las pasiones políticas y la falta de instrucción en profesiones y oficios prácticos”,² situaciones que, a su criterio, habían hecho difícil la lucha por la vida en este departamento en la primera mitad del siglo XX. Este discurso gubernamental, cargado de lamentaciones y pliegos de cargos de culpabilidad al sistema instruccionalista, denotaba similares inquietudes a las que a principios del siglo XX habían sido sustentadas por el gobierno nacional de turno [José Manuel Marroquín, 1900-1904] para entronizar entre los antioqueños la importancia de hacer realidad los postulados de la Ley Uribe. En aquella ocasión, se convertía en obligación fundamental de los gobiernos departamentales la difusión de la instrucción primaria, reglamentándola para que en el menor tiempo posible, y de manera esencialmente práctica, se enseñaran las nociones que habilitaban para la ciudadanía y preparaban para la agricultura, la industria fabril y el comercio. Sin embargo, estas esperanzadoras tareas asignadas al sistema instruccionalista, no tuvieron al parecer el alcance esperado. Y la llamada sociedad degenerada de principios de siglo, que se pretendía fuera transformada por el sistema instruccionalista, todavía era presa de males que no habían podido ser extirpados por el sistema instruccionalista, males que se seguían haciendo visibles. Por estos mismos días del gobierno del general Rengifo, y debido a las críticas condiciones sociales del departamento, la División Antioquia de la Policía Nacional llegaba para contrarrestar estos problemas y, consecuentemente, desaparecía la policía municipal.³

Ahora bien, a la luz de este preámbulo, vamos enfocando el proceso instruccionalista en el sentido de una pretensión social reformista, no necesariamente mecánica, que se debe comprender en el marco de unas

² Roberto Cadavid-Misas (1996). *Historia de Antioquia*, 18. Medellín: Dirección de Cultura de Antioquia.

³ Roberto Cadavid-Misas (1996). *Historia de Antioquia*, 1. Medellín: Dirección de Cultura de Antioquia.

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição

Este artículo de investigación hace parte de la ruta analítica desarrollada en el marco de la investigación *El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930). Los modos de instrucción que funcionaron a instancias de la Ley 39 de 1903* que, a su vez, hace parte del macroproyecto *La apropiación de la Escuela Nueva en Colombia: una mirada a las Escuelas Normales de Colombia durante la primera mitad del siglo XX*, financiado por Colciencias y dirigido por Rafael Ríos-Beltrán, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, como investigador principal.

prácticas apropiadoras particulares. En este contexto, ubicamos la ley 39 de 1903 como parte importante del entramado discursivo instruccionalista con el que se pretendió orientar el proyecto modernizador en Antioquia. En este proyecto confluyeron algunos elementos relacionados con prototipos de la civilización occidental, del progreso como estadio superior por alcanzar, de las discusiones sobre la regeneración de la raza y de los imperativos morales de la vida y de la salvación cristiana, entre otros. Elementos todos que fueron puestos a girar en torno al meridiano del sistema educativo. Por ello, realizar una lectura histórica de las formas de participación en la dinámica producida por este evento legal, es mirar cómo se constituyó regionalmente el proyecto modernizador en el período ubicado entre la terminación del siglo XIX y los inicios del XX en Antioquia.

Así, cuando nos referimos al concepto de apropiación mirado en relación con unas políticas oficiales y unos discursos educativos y sociales, en boga para entonces, no lo hacemos únicamente en el sentido de lo que es ordenado o recibido, sino también de las prácticas participativas que se suscitan en un contexto y que propician a la vez actitudes y acciones en los actores⁴ involucrados.⁵ No se asume que las directrices gubernamentales o los textos legales o canónicos que llegaron a Antioquia, con motivo de la entrada en vigor de la ley 39 de 1903 y producida en el Ministerio de Instrucción Nacional, fueron acatados, sino que también nos interesan las formas en que éstos fueron recibidos y reconstruidos, y cómo motivaron la participación, ya fuera ésta proactiva, reactiva o indiferente por parte de los diversos estamentos implicados en el acto educativo. Consideramos, como lo plantea Roger Chartier, que la presión de los mecanismos puestos en funcionamiento para imponer unos órdenes o unas representaciones (del poder, del otro o de uno mismo) siempre debe entrar en discusión con los rechazos, distorsiones y artimañas de aquellos a quienes pretende someter o transformar.⁶

4 Para investigadores como Humberto Quiceno-Castrillón, los principales actores —distintos al Estado— que entre 1903 y 1957 tuvieron la suficiente fuerza política para incidir sobre las reformas y la política educativa en su conjunto fueron la Iglesia católica, los partidos políticos y los intelectuales y profesionales de las ciencias humanas (Quiceno, 2004, p. 107), a los cuales podemos agregar los institutores, que no necesariamente encajaban automáticamente como profesionales de las ciencias humanas pues su escasa formación se limitaba, entre otras cosas, a las escuelas normales.

5 Siguiendo a Adolfo Sánchez-Vázquez, se trata aquí de reivindicar el papel activo y creador del contexto y de los agentes receptores de la ley y de sus discursos en Antioquia. En ese sentido, se hace alusión a la participación mediada, por las propias condiciones históricas en las que los actores discurren, tanto para la lectura como para la discusión y la apropiación de las concepciones sobre lo educativo. Adolfo Sánchez-Vázquez (2007). *De la estética de la recepción a una estética de la participación*, 79. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

6 Roger Chartier (1996). *Escribir las prácticas*, 9. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

En el marco de esta dinámica apropiadora, entendida como una acción participativa y no meramente receptora, buscamos construir esquemas comprensivos acerca de las formas en las que los discursos reformistas fueron analizados, criticados, aplicados o puestos en circulación en el contexto antioqueño de las tres primeras décadas del siglo XX.

En consecuencia, nos movemos en el marco de los siguientes eventos nacionales y regionales:

Tabla 1
Eventos de referencia

Constitución Política de Colombia (1886)
Concordato con la Santa Sede (1887)
Plan Zerda (1893)
Guerra de los Mil Días (1900-1903)
Hegemonía Conservadora (1903-1930)
Ley 39 de 1903 o Ley Uribe (diciembre de 1903)
Decreto Reglamentario No. 491 (1904)
Revista de Instrucción Pública (1905-1928)
Escuela Nueva en Colombia (1918)
Revista de Educación Pública (1928-1929)
Intento de cierre de las escuelas normales en Antioquia (1930)

Fuente: *Elaboración propia*.

La articulación de las formas en las que se pudo haber producido el encuentro histórico entre las leyes, los acontecimientos históricos, los discursos reformistas y el contexto receptor activo, configura aquí la arquitectura conceptual que nos permitirá “ver” tanto la mecánica de apropiación como las prácticas participativas que dan forma al discurso moderno instruccionalista en la región. Siguiendo a Thomas Popkewitz, miramos el acontecimiento de la reforma educativa propuesta como un campo problemático, un escenario de conflicto en el cual se produce un choque entre el rompimiento con el pasado y lo que parece tranquilo y “natural” en nuestra vida social.⁷ Hablamos, entonces, de una arquitectura que, en variadas ocasiones, nos llevará más allá de los mismos documentos escritos canónicos y nos permitirá entrar en conversación con situaciones nacionales o internacionales, ya sea en el campo instruccionalista, económico, político o religioso.

En tal sentido, las líneas analíticas desarrolladas en la investigación a partir de los hallazgos, se ubican en los siguientes temas:

- La eterna búsqueda del progreso.
- El mercado de las almas.
- Peligro: institutores trabajando en tierra suelta y moviediza.

7 Thomas Popkewitz (1994). *Sociología política de las reformas educativas*, 13. Madrid: Morata.

- El sistema instruccionalista como dispositivo regenerador: regenerar, civilizar y progresar.
- *Mens sana in corpore sano*.
- La educación práctica o conducente: hacer del hombre el mejor animal.
- Presencias escolanovistas [*ideário da Escola Nova*] en el marco del proceso de apropiación de la Ley Uribe en Antioquia.

El presente texto *El cuerpo infantil: campo de batalla moderno. Antioquia (1903-1930)* corresponde únicamente a una parte de la sexta línea aquí señalada, es decir, la que hemos denominado *Mens sana in corpore sano*. Como se irá viendo, a lo largo del itinerario histórico que emprendemos a continuación, en el contexto de la Ley 39 de 1903 ocurrieron una serie de eventos centrados en el cuerpo infantil. Todo ello bajo las premisas de la regeneración, el progreso y la modernización y enmarcadas en el escenario de lo que ocurre al apropiarse regionalmente el proyecto modernizador instruccionalista nacional.

Cuerpos regenerados, pero también limpios

En 1905, ocurrieron tres eventos importantes en la historia de Antioquia que permiten organizar contextualmente algunas discusiones acerca de las maneras en las que la Ley Uribe fue apropiada en esta región del país. El 11 de abril de 1905, fue creado el nuevo departamento de Caldas, nacido de las entrañas del territorio antioqueño, cercenando de esta manera la región conocida para entonces como Antioquia la Grande. En segundo lugar, los antioqueños se estaban mirando de frente con la propuesta nacional de reforma del sistema instruccionalista, promulgada mediante la Ley 39 de 1903. Y en tercer lugar, entre los antioqueños rondaba el fantasma de sentirse parte de una raza degenerada, la que se veía sometida simultáneamente tanto a la segregación de su territorio como a responder a las exigencias nacionales de transformación de su sistema educativo escolarizado.

Esta última situación llevó, entre otras cosas, a que la Dirección de Instrucción Pública planteara el imperativo de destruir el absoluto descuido en que se hallaba “entre nosotros” (*sic*) (los antioqueños) el desarrollo físico de la juventud. Y la crisis centrada en el desarrollo físico de la juventud estaba alterando las formas en que los antioqueños se estaban viendo a sí mismos, porque se afrontaba una urgencia social pues tal situación era mirada como un “asunto de salvación de la raza” (Robledo, 1905, p. 5). De otro lado, se planteaba que en esa escuela antioqueña de principios del siglo XX, teorizada como en las de los países de levantada cultura y como lo pedían para entonces los adelantos modernos, no sólo se nutrían los cerebros, sino que se formaban los hombres del futuro (Robledo, 1906, p. 577). Y, en tal dirección, la raza no podría salvarse si se seguía dirigiendo toda la actividad educacionista al “cultivo puramente intelectual” almacenando el cerebro de conceptos mal digeridos (en clara alusión a las prácticas mnemotécnicas en boga para entonces). Se consideraba que la práctica del intelectualismo en la actividad instruccionalista y el descuido del desarrollo físico había sido “fecundo en desastrosas consecuencias para el porvenir de la raza” (Robledo, 1905, p. 7). Una referencia hecha aquí al desarrollo físico que tenía implícitas algunas connotaciones relacionadas con las intencionalidades laboristas en boga para principios del siglo XX en esta región del país; los futuros trabajadores habrían de ser formados físicamente para su desempeño en campos que requerirían cuerpos sanos

y fuertes, y no es por la intención simple y filantrópica de lograr cuerpos sanos que vivan y aprendan mejor y, de paso, mejoren las condiciones fenotípicas de la llamada raza antioqueña. Se trataba, más bien, de que en el contexto de las intenciones industrializadoras adquiere mayor relevancia la medicalización de los procesos formativos. Por esto, según Jacques Donzelot, esta tendencia a incluir algunos elementos de la medicina en la escuela puede ser interpretada como una consecuencia necesaria de la tendencia industrial (Donzelot, 1979, p. 59), ya que se pretendía la formación de cuerpos fuertes y sanos que respondieran a las necesidades de las nacientes industrias. En estas circunstancias, el perfil del hombre ideal propuesto para los años veinte en Antioquia y diseminado también en algunas zonas de Colombia es descrito por Alicia Londoño-Blair como un individuo que más allá de las características físicas precisas, debía tener unas peculiaridades sociales acordes con el proyecto civilizatorio para que, a la vez, que reunía condiciones aptas para el trabajo, tuviera también disciplina moral, cohesión familiar y que fuera pragmático (Londoño-Blair, 2007, p. 71).

Todavía más, para Alicia Londoño-Blair “no es azaroso reconocer en éste al antioqueño de entonces, “raza” que por lo demás era sobrestimada en todo el país por sus “capacidades y evolución” (2007, p. 71). Una “raza antioqueña” que era proclamada como ejemplo en diversos medios y que, según analistas nacionales externos al contexto antioqueño, se había defendido contra las causas de la decadencia, gracias en gran parte a la “sólida y austera organización de la familia antioqueña y a las virtudes públicas y privadas de la población” (Jiménez-López, 1920, p. 56). Sin embargo, los temores prodegenerativos persistían. Al punto de llegar a decir que estaban condenados al “pronto desaparecimiento por inanición”... si se continuaba “en ese inconsciente pero rápido maltrato de nuestras energías y en ese asesinato callado del organismo” (Robledo, 1905, p. 7). Asesinato que sucede cuando se procuraba criar caballos de carreras, bestias desbocadas que no saben para qué corren, pero, en cambio, poco se hacía por formar atletas modernos perfectamente instruidos, sujetos que trabajaran por el continuo progreso de ellos y de sus sociedades, se lamentaba la Dirección de Instrucción Pública siguiendo a Herbert Spencer. Es decir, se trataba de formar sujetos fuertes pero también para que estuviesen en capacidad de supervivir y, de paso, trabajar, como los mejor dotados.

Por tanto, de aquella intelectualidad olvidada del cuerpo, se habría de pasar a la formación de sujetos físicamente competitivos. Por ello, ya era hora de que los beneficios de la ciencia natural fueran aportes para la educación, sentenciaba Eusebio Robledo, al mando de la Dirección de Instrucción Pública, a instancias del

inglés Herbert Spencer (1820-1903). Los descubrimientos de laboratorio que habían ayudado a “nuestros bueyes y carneros” también habrían de servir para la educación de los niños. Y así se esperaba que ocurriera por tres elementos fundamentales:

- Era hecho indiscutible, y que debería aceptarse, el de que el hombre se hallaba sometido a las mismas leyes orgánicas que los animales inferiores (Robledo, 1905, p. 7).
- 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” (Spencer citado por Robledo, 1905, p. 7).
- Porque “las generalizaciones que surgen de las experiencias y de las observaciones hechas en los animales, son útiles al hombre” (Spencer citado por Robledo, 1905, p. 7).

Estas recurrencias al filósofo inglés Herbert Spencer, destacada figura del evolucionismo filosófico y al que podemos señalar directamente como defensor del darwinismo social, estaban encaminadas a ambientar la libre acción de la selección natural en la sociedad, como fuente de progreso. Pero una selección natural que también debía responder, en primera instancia, a las condiciones económicas imperantes. Es decir, aquellas en las que empezaba a circular Antioquia y en las que, como explicaba Max Weber al analizar las dinámicas económicas de principios del siglo XX, “el capitalismo actual, señor absoluto en la vida de la economía, educa y crea por la vía de la selección económica los sujetos (empresarios y trabajadores) que necesita” (Weber, 2001, p. 50).

En este orden de ideas, el mejoramiento en el desarrollo físico de la raza habría de redundar en la competitividad natural genética de la misma, al crear un círculo incidente para posibilitar uno de los factores de la regeneración. Correr, saltar y aquellos otros ejercicios que fueran necesarios para su desarrollo físico (Robledo, 1905, p. 7), recibían ahora el aval para ser considerados como parte de las actividades propias a ser ordenadas por los institutores y realizadas por los estudiantes. Antes, para la escuela, 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 podían estarse quietos y que, por lo mismo, necesitaban la vigilancia de los maestros y que se les ordenara aquello que deberían hacer, incluso correr y saltar.

Así mismo, uno de los problemas que percibían los intelectuales antioqueños 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 dege-

nerados difícilmente se les concedía la posibilidad de escapar de tal estado y progresar sin antes pasar por el aparato escolar estatal. Y se consideraba que en este orden de cosas, eran, precisamente, los hijos de la clase pobre, es decir, los hijos de los obreros, aquella clase a la que se denominaba como la *masa anormal*, los que sufrían “más privaciones para asistir a la escuela” (Palacio, 1913, p. 47). Se presentaban a la escuela con las carnes desnudas o mal cubiertas y muchas veces, con hambre (Palacio, 1913, p. 47) y tales condiciones eran las que los llevaban a trabajar antes que a ir a la escuela, porque aquí la prioridad de buscar el sustento rápido era mayor que la necesidad de acudir a la escuela para que les enseñaran en el sistema escolar, tal vez lo que ya venían haciendo obligados por las críticas condiciones económicas en las que tenían que vivir su contextual infancia moderna. Aquella infancia en la que al menos la limpieza pudiera ser enarbolada como tiquete de entrada a la escuela:

Tenés que dejar de mantenerte tan sucio como un embolador o como un sinvergüenza de cuarto ciego (...) Allá (en la escuela) no me cobran nada por enseñarte, pero para poderte recibir tenés que ser juicioso, hacer los mandados que ocurran y ser muy bien hablao (...) ya sabes, todas las mañanas te tenés que lavar bien la cabeza, pies y manos y mantenerte bien peinado (...) Tu mamá te ha de sacar ese rigor de niguas y limpiarte bien esas patas... (Castro, 1927, p. 13, citado por Londoño-Blair, 2007, pp. 85-86).

Pero, por encima de todo, para el gobierno regional la asistencia a la escuela oficial seguía siendo la principal prioridad y por ello, correspondía “a los legisladores asignar en el presupuesto una partida para darles a esos niños —dignos de mejor suerte— algunas prendas de vestir y destinar una casa de beneficencia para que a ciertas horas tomen algún alimento —siquiera un desayuno— y poder así asistir a la Escuela, como se hace en otros lugares” (Palacio, 1913, p. 47). Aquí, los cuerpos eran vistos como entes débiles principalmente por cuestión genética y por la inadecuada preparación escolar, no por la pobreza, ni la injusticia social que afectaba su proceso de formación.

En realidad, el problema no fue mirado en esta última dirección, sino que se acudió a instalar únicamente en la genética y en las prácticas escolares, una de las razones principales del atraso. Así vista esta problemática, no se trataba de impulsar 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 Friedrich Nietzsche, citado por la jefatura de la Instrucción Pública regional. Fuerzas que estarían adormecidas porque no funcionaban en torno al trabajo, pero un trabajo productivo, aquel que debería regenerativamente levantar la nación.

Esa educación —se quejaban estos mismos intelectuales— era una de las causantes de que no se tuvieran fuerzas para levantar el hacha, aquel símbolo del trabajo campesino que colonizaba 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, se preguntaban: “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 habría enfocado en la formación intelectual. Cuerpos raquíuticos en mentes fuertes, podría pensarse inicialmente; sin embargo, y dado que se consideraba que no podía haber mentes sanas más que en cuerpos sanos, entonces, lo que se habría hecho por fortalecer la intelectualidad en la educación se podía considerar como una lamentable pérdida. 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, debería irradiar ahora una nueva luz surtida por la dínamo 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: ese progreso cruzado por la tangente laboral requería mentes tanto como cuerpos. La reforma instrucionista —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. Uno de ellos es que los padres de familia no entiendan y terminen oponiéndose “a todo aquello que no sea ilustración de la inteligencia” (Robledo, 1905, p. 9). Esto en relación con la adjudicación en la escuela a más tiempo para las actividades prácticas que intelectuales, entendiendo que en las mismas estuviera involucrado el cuerpo humano en su conjunto y que la recreación fuera incluida como parte del proceso instrucionista.

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 solo 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 que estaba destinada básicamente a la educación intelectual y que dejaba 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 pesaba. En este 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 el ambiente para las actividades escolares intelectuales no era ya el mejor y para lo pertinente al cuerpo era lamentable, porque no se encontraban “en ellas aparatos propios para aquellos ejercicios” (Robledo, 1905, p. 9).

Mens sana in corpore sano

Pero, ampliando el problema, la degeneración de la que se ha venido hablando no era sólo parte de cuerpos débiles sino también “sucios”. En tal sentido, la higiene hizo parte fundamental de la dinámica con la que se pretendió trabajar en el desarrollo físico de los estudiantes. Se imponía 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” (Ministerio de Instrucción Pública de Colombia, 1905). Y, una vez más, la escuela era el principal canal social, pero no el único, adecuado para enseñarlo porque de acuerdo con los congresos internacionales científicos en la materia les correspondía a las autoridades tomar la iniciativa en estas problemáticas. El otro canal que vino a ayudar en esta tarea a la escuela fue el de la Medicina; y por ello, efectivamente, en 1924 se inauguraba el servicio médico escolar en Antioquia (Duque, 1968, p. 944) y se incluyó en la Junta Técnica de Educación del departamento un médico escolar como integrante principal y representante de los primeros cinco médicos escolares con los que pasaba a contar el departamento (Cadavid-Restrepo, Dirección de Educación Pública de Antioquia, 1929, p. 4). En consecuencia,

y ya abiertamente en función formativa, los médicos direccionaban su discurso subrayando “en su práctica, el componente educativo, moralista y modernizador al mismo tiempo” (Londoño-Blair, 2007, p. 67). Y posteriormente, para la segunda década del siglo XX, esta misma disciplina médica, directamente inmersa en procesos formativos, hacía un llamado para salvar al país de la degeneración, de la barbarie y de las enfermedades con el fin de alcanzar la civilización mediante el progreso, el cual, según se decía, se conseguiría básicamente con la higiene y la educación (Londoño-Blair, 2007, p. 74).

A este respecto, tanto Alicia Londoño-Blair (2007) como Óscar Saldarriaga-Vélez (2003) coinciden en el papel centralizador de la escuela de principios de siglo como referente al que se le asignaba una función diseminadora de políticas sociales:

La importancia que se le asignó a la escuela primaria y al maestro en las reformas sociales y en las nuevas estrategias de gobierno de la población pobre, fue tanto simbólica como empírica: ante la debilidad de las otras redes de carácter nacional para la consolidación del campo de lo social —especialmente la salud y la seguridad laboral—, la escuela primaria se convirtió en espacio privilegiado para la materialización de las estrategias sociales y éticas del Estado, pero sin que, como en los “países desarrollados”, alcanzara un grado de cubrimiento total de toda la estructura social (Saldarriaga, 2003, p. 249).

Como se ha venido planteando, en este conjunto de prácticas sociales, la visión sobre el cuerpo es renovada. Es entendido ahora como un elemento objeto de enseñanzas, tales como la de mantenerlo limpio, bañándolo para evitar epidemias —aquellas que tan fácil atacan a los cuerpos débiles—; tanto los maestros como los estudiantes han de bañarse diariamente, reza a la letra el Decreto (Ministerio de Instrucción Pública de Colombia, 1905). Tanto, que una raza degenerada era considerada también presa de la suciedad histórica; por ello mismo, debía inculcársele la necesidad de mantenerse presta para los mecanismos de limpieza continua. Situación que se reiteraba porque se le adjudicaba al mestizaje entre españoles, indios y negros un carácter devaluatorio y una desventaja para alcanzar la civilización (Londoño-Blair, 2007, p. 72). La limpieza más allá de limpiar meramente lo físico, lo de natural producción del cuerpo humano, parecía ubicarse más en la preocupación por tratar de quitarse del cuerpo lo negro, lo indígena, lo colombiano; en fin, era también un intento de limpiarlo del pecado y de los sustentados lastres traídos por estos grupos humanos y enquistados en el cuerpo de los antioqueños. Como lo plantea Óscar Saldarriaga-Vélez (2003, p. 172), se pasaba del pecado que explicaba los comportamientos a una fijación ahora directamente en el cuerpo físico: “había que analizar no ya el pecado, sino una ‘conducta desviada’ del pecado, y ya no las ‘malas inclinaciones’, sino los instintos, las disfunciones orgánicas y las en-

fermedades nerviosas. El lema de esta moral biológica ha sido el famoso *'mente sana en cuerpo sano'* (Sal-darriaga, 2003, p. 172). Como se puede ver, termina-ron trabajando en conjunto Estado, médicos, maestros e Iglesia católica, ayudando "en el afianzamiento tanto del proyecto económico y político en auge como en el del higienismo" (Londoño-Blair, 2007, p. 67), a la postre una de las bases del programa regenerador de principios del siglo XX en Antioquia.

En resumen, para la Dirección de Instrucción Pública, la decadencia de la raza colombiana se debía, entre otras cosas, a que estaba mal físicamente y eso incidía negativamente sobre la parte intelectual. En esta línea analítica, las personas sanas mentalmente lo serían porque tenían también como prerrequisito un cuerpo sano. Por eso, el ideal que había "que perseguir era el señalado en el conocido apotegma latino *mens sana in corpore sano*", planteado por Herbert Spencer y coreado regionalmente por la Dirección de Instrucción Pública Antioqueña (Robledo, 1905, p. 8). Una raza degenerada físicamente no podría avanzar intelectualmente, por lo cual para progresar en el proceso de regeneración tendría que pensarse en mejorar el aspecto físico en términos eugenésicos, a la vez que se trabajaba en la ilustración que permitiría la escuela. El mejoramiento físico de la raza (colocado como una primera prioridad), y acompañado de los aportes de la escuela, debería conducir automáticamente a los antioqueños y a la nación colombiana por el sendero de la regeneración.

De aquel cuerpo semiolvidado a este cuerpo hipercontrolado

Como se ha dicho, existían referencias de los adultos sobre la escuela como centro de aprendizaje intelectual, pero a la vez lejano a unos intereses de formación del cuerpo. Y el olvido del cuerpo, tanto por los adultos como por la escuela llegaba a tales extremos que cuando los niños son 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 existía como objeto para ser instruido en la escuela; la exclusiva ilustración moral, ética y de conocimientos debería servir para que el futuro ciudadano pudiera vivir en comunidad. Así visto, el cuerpo era más un problema que el instrumento por medio del cual se haría posible una educación diferente. Puede decirse que había allí una suerte de obstáculo sucio, símbolo del pecado y sin importancia para

la educación del ser humano. En efecto, la dirigencia instructorista antioqueña 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" (Robledo, 1905, p. 10). La educación debía, entonces, operar en el hombre para trabajar en el animal que llevaba dentro y, así, aceptando al hombre como un animal, reconocería que se podía incidir sobre su animalidad. Pero una animalidad educada sobre la base del trabajo, sobre su pensamiento y en desmedro del cuerpo. Un cuerpo que, así pensado, parecía no ser impactado por ésta. 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 fueron llamados "entecos sistemas" (débiles) y fundamentados en la observación de lo que se venía trabajando en la educación física escolar. En efecto, 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 hicieran que los maestros realizaran paseos con sus alumnos y les dieran 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 realización de ejercicios dentro de los mismos salones de clase (o "educación artificial", como era denominada) se debería pasar, según la sugerencia de la dirección de Instrucción Pública, a la educación natural en el campo con paseos, carreras, marchas, ascensiones, baños. En la vida que estaba allá afuera de los salones, era donde se pensaba que debería ahora enseñarse para que el cuerpo no fuera relegado de la educación. Cambiando las formas de control, se abrían algunos espacios, pero se continúa y reafirma la vigilancia sobre otros. Al respecto, Alicia Londoño-Blair (2007, p. 88) explica cómo mediante "diferentes formas se tendía a dominar las pulsiones de los niños: una cierta disposición del mobiliario escolar, la insistencia en mantener las manos colocadas sobre los pupitres, la prohibición de ciertos gestos, la individualización de la defecación, el ojo del maestro en la clase y en la recreación, vigilando los baños y las horas de gimnasia; la vergüenza y el pudor evidencian una historia que pasa por el cuerpo".

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 era preciso que se entregaran "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 debería seguir siendo la disculpa de estudiar al natural, cuando en sí se seguía 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 atezador. "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 188 de 1905. Similarmente, la Secretaría de Instrucción Pública ordenaba "de nuevo los recreos y los ejercicios gimnásticos y calisténicos dos veces al día" (Robledo, 1905, p. 12). El cuerpo había aparecido de nuevo y volvía a hacer parte de los intereses educativos del gobierno nacional y los directivos educativos de Antioquia recibían con beneplácito y argumentaban la validez de este nuevo rumbo. No obstante, "determinadas evoluciones" no lograron modelar fácilmente el frío y duro hierro de nuestros espíritus, se lamentaban estos mismos directivos y las solas normativas regionales no bastaron para que se transformara la educación antioqueña.

Sin embargo, citando al ministro prusiano Heinrich von Gossler (1903), la Dirección de la Instrucción en Antioquia conservaba la esperanza de que los directores y maestros vencieran todos los prejuicios que existían contra los juegos y contra otros ejercicios físicos, prejuicios que continuaban manifestándose de diferentes modos (Robledo, 1905, p. 12). Y así venía sucediendo, porque no era mucho el convencimiento de que la actividad y el vigor físico ayudasen a la fuerza y la vivacidad de la labor intelectual. Hablamos, entonces de una educación del primer cuarto de siglo en Antioquia llevada por las prácticas intelectualistas alejadas de la consideración del cuerpo como objeto a ser tenido en cuenta y a formar. Se pensaba en un cuerpo que, aunque endeble, podría funcionar civilmente, siempre y cuando hubiera sido formado desde la intelectualidad. La conjunción educativa que permitiera pensar un cuerpo y una mente para ser considerados ambos al mismo tiempo como sujetos educativos, no había funcionado más que para la vigilancia, la sanidad y la represión a la lujuriosa carne. Al punto de que hasta los juegos infantiles terminaban por ser parte de un régimen de control en el que iban a jugar los niños y se les imponían el sitio, el tono de voz, los ademanes y el juego mismo, cuando el maestro no consideraba esto último indigno de su alto ministerio (Betancourt, 1916, p. 49). El proceso de enseñanza habría de salir, entonces, por fuera de la escuela misma, de sus muros y buscar el campo, lo natural para atender uno de los componentes naturales olvidados del ser humano antioqueño, el cuerpo.

Castigos sí, pero de la estirpe moderna

Otro principio importante, en esta dirección modernizadora sobre la concepción del cuerpo y dinamizada a instancias del ambiente reformador instruccional de principios del siglo XX en Antioquia, tenía qué ver con una discreta transformación de los castigos corporales o psicológicos en la escuela. Se postulaba en una circular como un aspecto esencial en la educación moderna que no se deprimiera, avergonzara, ni mortificara al niño por medio de castigos (Dirección General de Instrucción Pública de Antioquia, 1906, p. 633), cuando no entendiera algo en la escuela. Filantrópicamente, se decía que ya no se trataba de despertar la inteligencia con insultos. Como novedad, los métodos especiales y una constancia incansable

habrían de facilitar este trabajo. Métodos en los cuales ahora se promoverían actividades esencialmente prácticas con las que se esperaba que el aprendiz habría de salir de la monotonía y pudiera participar alegre y activamente en su proceso escolar conducente a la rápida y práctica formación para el campo laboral. Sin embargo, la aplicación continuada de métodos, resultantes de mezclas particulares de catequesis, memorización, recitación en coro, castigos, premios y recompensas, seguiría avanzando rauda durante las tres primeras décadas del siglo XX en Antioquia.

No obstante, se hace referencia a una nueva división de las prácticas castigadoras, porque ya los maestros no dan a lugar a quejas debido a que, como lo informan los directivos instructoristas, “ponen en práctica cuanto ven practicar en el Liceo (reuniones periódicas de los maestros para hablar sobre sus prácticas) y no tiene la Inspección a mi cargo una queja fundada de padres de familia por incorrecta aplicación de castigos, hoy reglamentarios, ayer arbitrarios, y feroces, muchas veces” (Tejada-Córdoba, 1912, p. 1012). Irónicamente, y para hablar del persistente régimen autoritario en el sistema escolar, Pedro Pablo Betancourt, un institutor considerado adalid de cambios en la escuela antioqueña de principios del siglo XX y quien había sido Director de Instrucción Pública en 1913, decía dolorido en 1916 al respecto: “No toquemos por el momento las llagas de actualidad en materia de barbarismo escolar en la más alta manifestación de la brutalidad, como medio educativo. No hagamos notar en este instante que lo expuesto por la vía de ejemplo, en cuanto a crueldades para con los niños, reveladoras de instintos feroces por parte de los maestros, no son historia antigua sino modernismo” (Betancourt, 1916, p. 48). Aunque el empleo de castigos rechazados por las disposiciones que regulaban la materia era considerado caso de mal desempeño de los maestros (Betancourt, 1914, p. 282), los ímpetus modernizadores de la reforma instructorista pensando en una escuela sin castigos, no habían alcanzado siquiera a erradicar de las prácticas escolares la brutalidad, los ejemplos crueles y los impulsos feroces de los institutores. No en vano, las preocupaciones en lo regional del citado Betancourt, lo llevaron a ser tenido en cuenta como primera figura nacional en los intentos de renovación escolar por los directivos del Gimnasio Moderno en Bogotá (para entonces, el principal referente de renovación pedagógica en Colombia) y para ser el encargado de escoger un grupo de maestros antioqueños que trabajarían allí (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997, p. 116). Pero, como era de esperarse, este tipo de reconocimientos y su importante papel en la reforma de las Escuelas Normales de Medellín con criterios de la llamada *pedagogía activa* le ocasionaron las respectivas censuras de la Iglesia católica (Sáenz, Saldarriaga

& Ospina, 1997, p. 116). Actitudes éstas, las de la Iglesia católica, que dicho sea de paso, hacia la década de 1930 fueron las que obstaculizaron mayormente el proyecto modernizador de la pedagogía activa por “su capacidad de exclusión de fines educativos distintos a los de la religión católica, su monopolio de los análisis filosóficos acerca de la naturaleza del hombre y su pugna con las nuevas estrategias de formación del individuo” (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997, p. 186).

Pero, mientras tanto, más que la escuela del amor y no la del temor como se pretendía teóricamente, el cuerpo de maestros existente a finales de la segunda década del siglo XX en Antioquia seguía reforzando la escuela de los castigos. Eran maestros de los que se decía que no habían “estudiado Pedagogía... y entre éstos algunos de temperamento sanguíneo, irascibles, mal educados y poco reflexivos que castigan fácilmente y aplican castigos de dolor contra la prohibición terminante de la ley que han jurado cumplir” (Londoño, 1919, pp. 29-30). Hablamos, pues, de los maestros que habían sido llamados a la reforma pero que, a la vez, seguían su escalada didáctica torturadora, mucho más que de instructores para el trabajo y de una nueva mirada sobre el cuerpo.

Con respecto al empleo de castigos corporales que aún aplican algunos maestros, he hecho lo posible por desterrarlos de las escuelas, tanto porque a ello me obliga la Ley, como porque conozco la índole especial de nuestro pueblo, de fuertes y durables pasiones y rehacio (*sic*) a toda reforma educativa cuando se le trata mal. Y estoy convencido de que por la fuerza no se le educa bien (Londoño, 1919, p. 9).

Ahora bien, intuitivamente y al calor inicial escolanovista en el país, los reformadores antioqueños creían que la reforma instructorista corría el riesgo de ser rechazada en el marco de los castigos, por lo que la invitación al trabajo como nuevo centro de interés imponía la exclusión de los castigos. Bueno, no castigos de dolor, ni los que atentaran contra la dignidad de los niños, pero sí otros que no cumplieran estas dos condiciones: “los señores maestros no emplearán castigos de dolor, según lo dispuesto por el Reglamento y por la Junta Central de Higiene en el Acuerdo número 13 de 1911, como tampoco deben apelar a aquellos que rebajan la dignidad de los niños como ponerlos de rodillas, etc., etc.” (Cadavid-Restrepo, 1914, p. 385). Y nótese que aquí, como lo explica Londoño-Blair, se tejía mediante la normatividad escolar una urdimbre de control social de la que formaron parte la moral cristiana y los consejos higiénicos (Londoño-Blair, 2007, p. 67).

En contraste, la escuela primaria en Antioquia afrontaba un grave problema: no era obligatoria, pero, sin embargo, los niños que llegaban a ella debían soportar castigos y situaciones atemorizantes. Por tal razón, la Dirección de Instrucción Pública creía que

los medios empleados para atraer a los educandos a las Escuelas debían ser de los que informara el amor y no el temor, "aun tratándose de los niños anormales que son los que más se aproximan a los animales irracionales" (Londoño, 1919, p. 9). Amor instruccional que debería disminuir los castigos y aumentar la instrucción hacia el campo laboral. Campo que debería ser informado, como se ha enfatizado, ahora más por el amor y la dulzura que por los consabidos castigos propios de la escuela existente. "Hemos dejado ver la conveniencia de un régimen de dulzura, de suavidad y de cariño, como el más acorde con la naturaleza infantil, y más digno, por lo tanto, de ser llevado a la escuela" (Betancourt, 1916, p. 48). En efecto, no lucía extraño que en cuanto a la práctica pedagógica de los alumnos-maestros, el informe del Director de la Escuela Normal se centrara en tres aspectos: en primer lugar, vigilancia por parte de los dirigentes de la práctica; segundo, averiguar antes de proceder a castigar, es decir, que se podía seguir castigando a los niños pero previa averiguación de las fuentes; y, en tercer lugar, controlando la cólera que incitaba a los castigos y que era "tan común en maestros que apenas empiezan a iniciarse en la labor educacionista" (Ceballos, 1920, p. 29).

Bastaba caminar por los corredores de la escuela para constatar la mecánica castigadora: "un deletreo monótono, un murmullo creciente... L. O. = lo. Más allá, las de la clase superior se dedican a los números: *Joaquina dice: cinco por ocho: cuarenta; seis menos tres: tres: quince menos cinco: diez. ¿Cuánto? Diez, repiten todas a grito tendido*" (De Juanes, 1929, p. 87). Y, como elemento reforzador del método, la maestra activando el dispositivo social de control, oración, castigo y arresto: "si no rezan iguales, las castigo dejándolas arrestadas" (De Juanes, 1929, p. 87). Vale decir que si no se aprendía lo enseñado y como era enseñado, se corría el riesgo de casi ser convertido en un delincuente, un ser antisocial y el arresto haría entrar en razón o ayudaría a sufrir el escarnio por no hacerlo. O, en cambio, si se aprendía bien, la recompensa no se haría esperar: "*Jesusa pellizca a su compañera porque se lució en Aritmética y ganó el premio*" (De Juanes, 1929, p. 87). La estrategia dual de los premios y castigos funcionaba en este tipo de escuela como una rueda de la fortuna, en la que si no se salía como ganador, lo más seguro es que se fuera automáticamente un perdedor, porque los términos medios desaparecieron frente a los términos extremos. O se era bueno y ésa era la mejor alternativa o, indefectiblemente, la tendencia te habría de poner en posición de dificultad frente al sistema escolar. Y por eso, "*ellas rezan iguales, para que no las dejen arrestadas*" (De Juanes, 1929, p. 87). El paso de escuela a cárcel parecía difuminarse rápidamente o ella misma se fundía en una sola. Por lo pronto, la nueva educación luchaba contra la realidad

existente, porque había todavía ciertos velos a través de los cuales podríamos ver mujeres pavoneándose con el título de institutoras, defendiendo, aplaudiendo y, por consiguiente, empleando los castigos inhumanos como sistema disciplinario (Betancourt, 1916, p. 48). En un momento, la escuela podía oficiar como un espacio de redención, pero también (y lo primero no excluía lo segundo), pasaba a ser como un lugar de reclusión para el pago de penas. La pena de la resistencia a lo que se debía aprender. En este sentido, como lo explica Michel Foucault, se trataba "a la vez de hacer penales las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre perdido en una universalidad castigable-castigante" (Foucault, 2005, p. 183).

Igualmente, se denunciaban prácticas torturadoras como la de hacer ejecutar grupalmente a los estudiantes series de movimientos antes de salir a los descansos "*a compás, con las manos atrás y ¡ay! del que descuide el paso*, o abandone la incómoda posición de las manos, o deje escapar una palabra, porque resulta reo de lesa disciplina, y allá llega el grito destemplado del preceptor, o el lápiz que anota la falta para la calificación que se leerá al fin de mes a tambor batiendo, en presencia de la comunidad, con asistencia de superiores arrogantes y exhibición especial del delincuente" (Betancourt, 1916, p. 49).

Pero los problemas de los grupos humanos recibidos en la escuela no eran sencillos; ésta se veía en la necesidad social y en la obligación funcional de educar niños cuyas mayores dificultades estaban en sus propios padres. Producto de la degeneración y de ciertas "herencias atávicas" se creía que a la escuela llegaban individualidades ya viciadas (Palacio, 1913, p. 46) que, por lo mismo, llevaban "en sí el germen del vicio y aun de las faltas que caen bajo la sanción del Código Penal" (Palacio, 1913, p. 46). Es decir, que se estaba haciendo referencia, de que a la escuela llegaban delincuentes, sujetos rebeldes, necesitados de "sistemas correccionales" (*sic*). Y les correspondía, entonces, a los maestros realizar una labor hartamente complicada, asumiendo tratamientos especiales para encauzarlos, o arrojándolos de las escuelas, si esto no era posible con los medios de que disponía. Medios que les habrían de permitir, mediante un ojo observador, ser capaces de "sondear ciertos repliegues ocultos" (Palacio, 1913, p. 46) de esas complicadas naturalezas humanas, llegándose hasta el caso de invitarlos abiertamente a subir por el árbol genealógico buscando los ascendientes de los alumnos (Palacio, 1913, p. 46).

En este orden de ideas, se argumentaba que los niños eran nacidos y criados en un ambiente malsano,

física y moralmente hablando, degenerados casi todos y que tenían generalmente padres mal educados y de instintos feroces (Londoño, 1919, p. 9). Y con estos mismos niños debía la Escuela antioqueña trabajar, tanto en su proceso regenerativo físico y moral, como en la preparación para que sirvieran rápidamente en el campo laboral. La misión se tornaba bien difícil, porque estos niños no se podían “manejar en las escuelas públicas, ni por bien ni por mal” (Londoño, 1919, p. 9). Son el reflejo de una sociedad supestamente descompuesta y en la que “la crápula (es decir, la disipación y el libertinaje) tomaba proporciones extraordinarias y era también un signo degenerativo de la raza” (Londoño, 1919, p. 9).

Todavía más, académicos antioqueños como el médico y sociólogo Luis López-de Mesa, formado a la sombra de los Jesuitas, veían la educación tradicional como causa y efecto de la decadencia de la raza (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997, p. 86). Y junto a intelectuales como el también médico y psiquiatra boyacense Miguel Jiménez-López, proponían la renovación del *fondo racial, del torrente sanguíneo*, mediante el impulso a la inmigración de europeos al país —sobre todo de alemanes—, al tiempo que también hablaban de fortalecer y desarrollar los valores nacionales mediante la educación (Herrera, 1999, p. 98). Pero ahí no paraba todo, porque la misma escuela, ahora llamada a participar en la salvación, también fue vista como parte fundamental de las llamadas causas de la degeneración, pues se consideraba que la depravación moral de los niños era debida “al contagio moral en las escuelas y hasta cierto punto a la falta de vigilancia de los maestros” (Londoño, 1919, p. 9). Tenemos pues que los cuerpos infantiles de una raza disipada y libertina que, por lo mismo, estaba degenerada y necesitaba ser educada, llegaba a la escuela para ser vigilada y no permitirle el descontrol de su depravación moral, la misma que desbordada podía ser contagiosa. La escuela era, entonces, un centro no previsto de diseminación de la plaga inmoral, que de no ser controlada allí, pasaba contradictoriamente a ser su propio caldo de cultivo.

Por el contrario, en ese nuevo contexto transformador oficialista por construir con la reforma instruccionalista pensada, lejos de torturar, se trataba teórica y legalmente en primer lugar, de una invitación para renovar métodos que permitieran a los estudiantes aprender en forma práctica; en segunda instancia, se pretendía establecer la persistencia como elemento clave en el proceso formativo, lo cual habría de ser logrado entre tanto la escuela primaria cumpliera en todo momento en la misma dirección instruccionalista y la incipiente secundaria fuera alimentada con prácticas semejantes de formación para el campo laboral. Por el momento, lo evidente era que se asistía a un régimen escolar desdichado reflejado en la siguiente cita: “Al ver niños contrahechos, con la columna vertebral dislocada, defectuosa, a consecuencia de las consagradas posiciones que el maestro impone a los niños, de la inmovilidad criminal a que los somete, se forman ideas de lo que es el feliz régimen imperante en nuestros planteles de educación” (Betancourt, 1916, p. 49). Régimen que, por lo demás, distaba paradójicamente de la enconada lucha librada en Antioquia contra todo aquello que sonara como causante de la degeneración de la raza. Podría hablarse aquí de una educación degeneradora pero montada idealmente con intenciones regeneracionistas.

Sobre el autor

Carlos Arturo Ospina-Cruz es licenciado en ciencias, historia y filosofía. Magíster en pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural. Especialista en informática educativa por el Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera, IIE-Ufro, de Temuco, Chile, con reconocimiento internacional a la Excelencia Académica. Especialista en gerencia del desarrollo social. Directivo docente del municipio de Medellín, Colombia. Ha sido coordinador del Comité de Autoevaluación de la Facultad de Posgrados de la Universidad Autónoma Latinoamericana, UNAULA, y coordinador del proyecto Colegio Piloto de Futuro Alcaldía de Medellín, Colombia. Candidato a doctor en educación, Universidad de Antioquia, Colombia. Investigador del proyecto Colciencias *La apropiación de la Escuela Nueva en Colombia: una mirada a las Escuelas Normales de Colombia durante la primera mitad del siglo XX*. Es coordinador de la institución educativa Fátima Nutibara en Medellín, Colombia y docente de cátedra del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, donde dirige cursos relacionados con la historia de la infancia y la adolescencia.

Referencias históricas

- Betancourt-Villegas, Pedro Pablo (enero de 1914). Artículo No. 17 de la Ordenanza No. 30 de 1913. *Revista Instrucción Pública Antioqueña* (51), 282. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Betancourt-V., Pedro Pablo (30 de junio de 1916). Régimen autoritario. Colombia, *Revista semanal*, 1 (16), 48. Medellín.
- Cadavid-Restrepo, Tomás (noviembre de 1914). Maestro director de las escuelas. Circular No. 1 de octubre de 1914, dirigida a los maestros de las escuelas. *Revista Instrucción Pública Antioqueña* (55), 385. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Cadavid-Restrepo, Tomás (1929). *Informe que rinde el director de Educación Pública al señor Gobernador del departamento, con motivo de la reunión de la Asamblea en el año de 1929*. Medellín: Imprenta Oficial.
- Castro, Alfonso (1927). *El señor doctor*. Medellín: Tipografía Industrial.
- Ceballos V., Carlos M. (3 de diciembre de 1920). *Informe de la Escuela anexa a la Normal de Institutores de Antioquia*, 29. Medellín: Imprenta Oficial.
- Congreso de la República de Colombia (1903). Ley 39 del 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública. *Diario Oficial* (11.931), 30 de octubre de 1903. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf.
- Dirección General de Instrucción Pública de Antioquia (1906). Circular. *Revista Instrucción Pública Antioqueña* (17), 633. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Jiménez-López, Miguel (1920). Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en países similares. Memoria presentada al III Congreso Médico Colombiano, Cartagena, enero de 1918. En Luis López-de Mesa (comp.). *Los problemas de la raza en Colombia*, Vol. 2, 56. Bogotá: Imprenta Linotipos de El Espectador, Biblioteca Cultura.
- Juanes, Juan de (noviembre de 1929). La maestra rural. *Revista Temas Femeninos*, 87. Medellín: Tipografía Bedout.
- Londoño, Juan Bautista (1919). *Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al señor Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919*, 29-30. Medellín: Imprenta Oficial.
- Ministerio de Instrucción Pública de Colombia (1905). Decreto 188 del 24 de febrero de 1905, por el cual se dictan medidas de higiene para colegios y escuelas de la República. *Diario Oficial* (12.299), 11 de marzo de 1905. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102518_archivo_pdf.pdf.
- Palacio, Adolfo (octubre de 1913). Asistencia a las escuelas. *Revista Instrucción Pública Antioqueña* (50), 47. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Robledo, Eusebio (abril de 1905). A los maestros y a los padres de familia. *Revista Instrucción Pública Antioqueña* (1-2), 5. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Robledo, Eusebio (septiembre de 1906). Instrucción Pública. *Revista Instrucción Pública Antioqueña* (15-16), 577. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Tejada-Córdoba, Benjamín (septiembre de 1912). Influencia del Liceo en la Provincia. *Revista Instrucción Pública Antioqueña* (43), 1012. Imprenta Departamental de Antioquia.

Referencias bibliográficas

- Cadavid-Misas, Roberto (1996). *Historia de Antioquia*. Medellín: Dirección de Cultura de Antioquia.
- Chartier, Roger (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Derrida, Jacques (1994). *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Donzelot, Jacques (1979). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.
- Duque-Betancur, Francisco (1968). *Historia de Antioquia*. Medellín: Editorial Albon Interprint.
- Foucault, Michel (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Herrera-Cortés, Martha Cecilia (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza y Janés Editores.

- Londoño-Blair, Alicia (2007). *El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Quiceno-Castrillón, Humberto (2004). *Pedagogía católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Sáenz-Obregón, Javier, Saldarriaga, Óscar & Ospina, Armando (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias. Colección Clío, Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga-Vélez, Óscar (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio, Colección Pedagogía e Historia.
- Sánchez-Vázquez, Adolfo (2007). *De la estética de la recepción a una estética de la participación*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México: UNAM.
- Weber, Max (2001). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Editorial Península.

