

DINÁMICAS ESCOLARES EN EL ESTADO SOBERANO DE ANTIOQUIA DURANTE EL OCASO DE LOS LIBERALES RADICALES (1878-1885)

Juan Sebastián Tobón Ospina¹

RESUMEN

El presente artículo realiza un acercamiento general a las dinámicas escolares que se originaron con la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, el cual tenía el plan de dirigir una educación laica centralizada, formando a las personas para una sociedad moderna. Sin embargo, este plan distó mucho de la realidad del Estado Soberano; la falta de materiales didácticos para enseñar y el desconocimiento por parte de los maestros de la pedagogía pestalozziana impactó negativamente la aplicación del plan. Finalmente las reformas chocaron con el poder social de la Iglesia, quien se opuso a la reforma educativa.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN LAICA, DECRETO ORGÁNICO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (DOIP), PEDAGOGÍA PESTALOZZIANA, MATERIALES DIDÁCTICOS, REFORMAS LIBERALES.

INTRODUCCIÓN: LA ESCUELA Y SU RECORRIDO HISTÓRICO CONFIGURÁNDOSE COMO ENTE DE CONTROL Y PODER.

La vida en sociedad es clave para el desarrollo social y por ende el normal desenvolvimiento del ser humano. Por ello el papel que desempeña la escuela es fundamental en la formación del niño y del posterior adulto. La escuela conforma un espacio social y político, de gran poder normalizador, controlador y de selección de quienes pueden hacer parte de su “esfera de control”. Los sujetos que son expuestos a su influencia, resultan siendo ampliamente homogenizados por los intereses políticos de determinado Estado o sociedad, para conformar el ideal de ciudadano que se tenga de acuerdo al contexto histórico que se esté hablando.

Las personas que pasan por la escuela y están en ella, tratan de permanecer el mayor tiempo posible, ya que ven en su grado de escolaridad un motivo para ser aceptados socialmente en un futuro. La cuadrícula² escolar es un elemento que asegura una amplia normalización y disciplina. Hay una cierta continuidad de

¹ Estudiante de la Universidad Nacional de Colombia- Sede Medellín. E-mail: jstobon@gmail.com

² Según Vladimir Zapata Villegas, en su texto: *El poder en la escuela de Antioquia 1880-1950*, (Medellín: Universidad de Antioquia, 1984) 9, la palabra cuadrícula alude a un espacio socio-cultural de marcadas delimitaciones, donde transcurre gran parte de la vida de los estudiantes, sometidos a un régimen de vigilancia y control.

las enseñanzas que se dan en el núcleo familiar y se plasma en la delegación del poder de los padres a los maestros.

Es así que el poder es configurado como una herramienta de control y manejo de autoridad que atraviesa la vida de los sujetos con mayor profundidad en la escuela, siendo el maestro el principal representante de la interacción entre poder, control y autoridad.

De acuerdo a Foucault (2001), el poder es definido como una trama de poder microscópico, capilar, que no es el poder político ni los aparatos de Estado ni el de una clase privilegiada, sino el conjunto de pequeños poderes e instituciones situadas en un nivel más bajo. Así mismo, Foucault considera que a finales del siglo XVIII comienzan a superponerse dos tipos de tecnologías del poder: las de tipo disciplinarias que hacen referencia a las tecnologías individualizadoras, cuya atención se centra en los cuerpos de los individuos y que a su vez están destinadas a vigilarlos controlarlos y adiestrarlos; y las tecnologías reguladoras de la vida, que están en relación con la sociedad y los individuos. De manera que el poder es una manera eficiente de lograr el consenso y el buen funcionamiento de la estructura interna de la escuela.

Por otra parte, en la escuela la legitimación supone cierta aceptación o resignación del derecho que asiste a quien se ha delegado, de ejercer plenamente su poder (en este caso los padres de familia delegan su poder a los profesores). Así la autoridad y poder están íntimamente relacionadas; de suerte que la una demanda la presencia de la otra. Sin embargo, la presencia del poder y la autoridad no siempre necesitan de legitimación.

Se puede decir entonces que el poder es un instrumento de mando, en ese sentido Hannah Arendt se sirve de varios autores (como Jean Paul Sartre entre otros), para decir que el hombre se siente más hombre ejerciendo poder.³ Así se puede interpretar que al someter a otros a nuestra voluntad, nos sentimos felices, más importantes y experimentamos placer al tener dominio sobre otros; éste caso se evidencia mucho dentro de la escuela en la relación maestro-alumno, donde el mismo poder hace que los maestros establezcan diferencias peyorativas entre sus alumnos. Empiezan a aparecer calificativos con un tinte distintivo y discriminador para con los estudiantes (los “elevados”, los “dormidos”, los “retraídos”, los “enfermizos”, etc.). A propósito de lo anterior, Arendt menciona que la voluntad de poder y la voluntad de sumisión, están psicológicamente interconectadas; pero dentro del ámbito de la escuela siempre hay algún sujeto que desafía esta estructura y trata de salirse de dichas relaciones de poder.

3 Hannah Arendt, *Sobre la Violencia* (Barcelona: Alianza Editorial, 2005) 50.

En la escuela el poder y la fuerza están relacionados estrechamente en el patio de juegos, en el aula de clases, en las relaciones entre padres de familia y alumnos.

Si se analiza el papel de la fuerza, esta se puede entender como una de las tantas manifestaciones o derivaciones del poder más inmediata que existe. Al contrario de la fuerza, el poder es más amplio o tiene un rango mayor y también engloba más tiempo, velocidad y espacio. Mientras el niño o joven esté más tiempo en la escuela, el poder sobre ellos será más fuerte, como una cadena a la que se le van añadiendo más eslabones. No está inmóvil en los individuos, siempre transita.

Aparece en escena las cuadrículas escolares, que pese a lo que está presente en los imaginarios de miles de personas no tiene como finalidad la educación, sino más bien el despliegue de los ideales de una colectividad para lograr la escolaridad (regularizar, homogenizar, normalizar y disciplinar).⁴ De acuerdo a esto y según Everett Reimer las escuelas de todos los países, de todos los niveles y de todas las formas se pueden definir por lo que hacen, y por las cuatro funciones que son:

1. Vigilar, custodiar, disciplinar.
2. Seleccionar (o legitimar) el papel social de los escolarizados.
3. Adoctrinar.
4. Instruir en la manera más ortodoxa: desarrollando habilidades de tipo cognoscitivo, afectivo y motriz según objetivos diseñados con antelación⁵.

Las escuelas tradicionales en Antioquia, intentan recuperar y estandarizar la vida humana, pero hay una enorme serie de ideas, valores, pensamientos, actitudes que son aprendidas en el margen de las realidades escolares. En consecuencia existe el discurso escolar que dista de ser el mismo que el discurso educativo, pues este a diferencia del primero involucra al sujeto con su realidad social y cultural, lo cual incluye su formación como ser autónomo y crítico. Sin embargo, por circunstancias de tipo ideológicas, políticas o sociales se ha reemplazado el uno por el otro. El discurso escolar ha absorbido al discurso educativo, lo ha sometido, lo ha puesto en un lugar poco favorable, lo invalida casi en su totalidad.⁶ El discurso escolar se ha convertido en el gran distribuidor de las funciones y los roles, además es el gran modelador de cuerpos y de mentes, y reproduce la división de clases en la sociedad.

A partir de la Ilustración en el siglo XVIII, la razón se convertiría en la punta de lanza para enfrentar aquello que venía desde la creencia. Lo mítico era carac-

4 Arendt 50.

5 Everett Reimer, *La Escuela ha muerto* (Barcelona: Barral Editores, 1976) 31.

6 Zapata 16.

terizado como irracional, debido a que sus explicaciones estaban desprovistas de lógica racional. Desde esta visión se dio lugar al lento proceso de separación entre la Iglesia y el Estado, y la preparación de una nueva forma estatal que se caracterizó por la construcción de nuevas maneras de sujeción social, separadas de lo religioso. Un ideal colectivo político surgió dentro de la modernidad, en donde se planteó la creación de la escuela pública como un elemento para construir sociedades más disciplinadas que respondieran a los intereses del Estado.

FUERZAS COERCITIVAS Y DE DISCIPLINA EN LA CUADRÍCULA ESCOLAR, UNA PUESTA EN ESCENA DE LA FAMOSA FRASE: “LA LETRA CON SANGRE ENTRA”

En líneas anteriores se había hablado de la cuadrícula escolar como un espacio socio-cultural, bien definido en donde la frase a la que alude el título deja ver la más perfecta relación entre el poder de los discursos pedagógicos y el autoritarismo que estos discursos suscitaban. La fuerza coercitiva de la cuadrícula escolar se vio reflejada en ideas como esta, que circulaban en Antioquia, a finales de 1880: “La causa de la ignorancia es el ánimo de los padres de familia, que no admiten bajo ningún pretexto que sus hijos sean castigados con severidad. Otra causa es el sistema de castigo permitido en el decreto orgánico; mientras un rígido castigo no impere en esta y en otras tantas escuelas del estado, no saldrá la generación presente de la ceguera en que se halla envuelta”.⁷

Este tipo de ideas se presentan en los padres como la forma ideal para formar a sus hijos: “Te lo traigo para que lo eduques. Puedes azotarlo y dejarle sin comer. Cualquiera sistema que emplees me parecerá bueno si un día logras devolverme un hombre hecho y derecho”.⁸ De igual manera los maestros se estigmatizaban si no utilizaban prácticas de dureza y reprensión, “un maestro peca por debilidad y se hace culpable de las faltas que debe castigar cuando no las castiga, o cuando deja que los discípulos hagan lo que quieren, permitiéndoles la impunidad de sus faltas”.⁹

Hay un caso interesante de supuesta violencia entre un maestro que abusaba de los castigos que empleaba y un jefe municipal del distrito de Pácora en 1881; al respecto la junta de vigilancia decía:

No tiene conocimiento esta junta de que el jefe municipal de este distrito hubiera ultrajado personalmente al señor director de la escuela elemental de niños pero si sabe esta corporación que el referido señor jefe municipal. Al director por haberle inferido a uno o dos de sus hijos i mas a ochos niñas castigos indebidos. Igualmente sabe que el jefe municipal le dijo al mencionado director que si los padres de familia agravados lo atacaban él no lo defenderá

⁷ *El Preceptor* (Medellín) 1877, citado en: Zapata.122.

⁸ Zapata 122.

⁹ Zapata 123..

y que no contara con garantías en ese particular. Esto parece que es lo positivo i cierto sobre el asunto. Un padre de familia que se quedo ofendido por el castigo con por el que el preceptor le impuso a un niño suyo, si lo ataca bruscamente a pocos días de esto sucedido este mismo padre de familia fue nombrado jefe municipal del distrito, pero esta junta no tiene como cimiento del que en su carácter de empleado hubiera reñido con el expresa del director.”¹⁰

Anterior a este informe, los vecinos del distrito de Pácora se habían quejado de la conducta del maestro Miguel Mejía, que se excedía en sus castigos y que según los vecinos del distrito no mostraba aptitudes para su profesión.¹¹ Lo contradictorio del asunto es que respecto a este tema la presidencia de la junta de vigilancia del distrito decía del profesor que es un “joven de buena conducta, consagrado al cumplimiento de sus deberes, tiene buen criterio para la dirección de los niños”.¹² Lo anterior nos lleva a pensar los intereses o preferencias que se tenían en la dirección de un distrito para con ciertos maestros.

Situaciones como la anterior dan validez a la frase “La letra con sangre entra” ya que se reflejaron con más fuerza en el imaginario de la sociedad antioqueña. La disciplina y el orden siempre fueron importantes en la escuela, así en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP)¹³ en el artículo 121, prescribía que se debían emplear de preferencia los estímulos de honor para conducir a los alumnos, tratarlos con civilidad y benevolencia. Y si estos fuesen ineficaces para obtener su adelanto moral, social e intelectual, debían ser aplicados según las siguientes penas correccionales:

1. Reprensión en Privado
2. Reprensión en la clase o en el estudio
3. Reprensión con apercibimiento
4. Pérdida de Recreo
5. Detención
6. Arresto

10 “Informe de la Presidencia de la Junta de Vigilancia de Pacora al secretario de gobierno y guerra”, Medellín, 1881, AHA, Fondo Gobernación de Antioquia - Instrucción Pública, Tomo 2792, f7.

11 Medellín, 1881, Archivo Histórico de Antioquia (AHA) Fondo Gobernación de Antioquia - Instrucción Pública, Tomo 2792

12 Medellín, 1881, Archivo Histórico de Antioquia (AHA) Fondo Gobernación de Antioquia - Instrucción Pública, Tomo 2792

13 El Decreto Orgánico de Instrucción Pública fue promulgado el 1 de Noviembre de 1870, bajo el gobierno del presidente Eustorgio Salgar. En aspectos generales tuvo en cuenta los fundamentos de un sistema educativo, como son la administración, enseñanza e inspección. En sus apartes específicos por ejemplo se hablaba de la necesidad de incluir maestros idóneos para regentar las escuelas elementales y superiores, también se menciona la inclusión de ejercicios militares en las escuelas, en las escuelas primarias se enseñaba lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas y medidas, nociones de higiene, geografía e historia patria. En las escuelas superiores se enseñaban estas materias más: nociones de álgebra, geometría, dibujo lineal, teneduría de libros, nociones de física, mecánica, química, historia natural, fisiología, higiene, cosmografía, geografía general e historia. Para más información sobre el Decreto, véase: “La Escuela Normal”, *Periódico Oficial de Instrucción Pública* (Bogotá) 1871: 3-10.

7. Aislamiento
8. Pérdida del Curso
9. Expulsión Temporal
10. Expulsión definitiva de la clase o del establecimiento¹⁴.

Las faltas al *status quo* de la escuela (las cuales hacen referencia a las penas antes mencionadas), eran amplias y se consideraban faltas leves y tenían en cuenta entre muchas otras las faltas a una hora de recreo, a horas de lección y a horas de comunidad. Con la acumulación de faltas leves se pasaba a las faltas graves, al presentarse confrontamientos verbales o incurrir en la perturbación del orden normal en la sala de estudio. Por último las faltas denominadas gravísimas incluían todos los actos que perturbaban la moralidad o “las buenas costumbres”, tales como apuestas, desobediencia, pleitos, etc.

De esta forma se percibe la transición o el cambio entre el proceso enseñanza-aprendizaje al poder mas amplio de la cuadrícula escolar, con el cual se pretendía conducir al alumno por senderos perfectamente manejables socialmente. Se trataba de corregir el cuerpo, disciplinarlo, inculcarle la cortesía y las buenas maneras sobre lo realmente importante que es el libre pensamiento, la aplicación de los conocimientos, su transformación y posterior utilidad.

Con las actividades extracurriculares que se plantea, una vez más, la escuela controla, supervisa, vigila, guía, encasilla y administra los comportamientos de la infancia y la adolescencia de las personas. Pero la acción de la misma escuela debe ejercer su fuerza y poder, debe ejercer su influencia en todas las personas que han pasado por ella, su influencia y acción debe trascender el espacio temporal en donde maneja cierto sector social; su eficacia se mide por el comportamiento de sus egresados después de que pasan por ella. El cometido final o más importante de la escuela según Vladimir Zapata, no es en realidad controlar a los escolares, sino lograr que éstos acaben por controlarse solos.¹⁵

En este contexto, las tareas se constituían como un elemento de castigo o reprimenda y podían dejar a un lado perfectamente la connotación generalizada de ejercicio escolar, como una práctica o herramienta para ayudar o mejorar el aprendizaje. La represión escolar y el control social derivaba muchas veces en intimidación y en estigmatización de los niños, como la publicación de sus nombres en la Imprenta Departamental para ser conocidos como “indisciplinados y malos académicamente”. Esto desembocaba en una amplia estigmatización.

Aparecía el imaginario de que si se cumplía con todos los deberes y linea-

14 Zapata 124.

15 Zapata 125.

mientos escolares, se llegaría a tener amplio éxito y “a ser alguien” después de graduarse en la universidad. El miedo constante de los alumnos era la consignación de las malas notas en las libretas de calificaciones, el cepo o la celda de encierro y la expulsión, causando cierta influencia en los comportamientos de los niños.

El método de la expulsión era el castigo máximo empleado por las escuelas a las faltas gravísimas, en contra de la “integridad” de los estamentos de la escuela, y por consiguiente de la enseñanza primaria, secundaria y profesional dentro del contexto que se hace referencia. Las expulsiones en el ámbito de la escuela primaria se realizaban por acuerdo entre la directora y el presidente del Estado, y era por lo general motivo de escándalo público, como la niña Concepción Sepúlveda que es expulsada de la Escuela Segunda de Niñas de Medellín en 1880; así se dictamina la pena de expulsión: “por ser de mala conducta moral y por no haberse podido obtener que se corrigiera de los defectos que adolece, con las amonestaciones que repetidas veces hubo necesidad de hacerle.”¹⁶

De esta forma queda expuesto el sistema correccional que funcionaba en forma fluida y se saltaba hasta la humillación. En el tiempo siempre perduraban el control y la vigilancia de la escuela que excluye al joven expulsado del sistema social, dificultándole enormemente su inserción en el mundo laboral. A propósito de la cuadrícula escolar y su influencia social, el trabajo estudiantil debía mantenerse en balance con el orden y la organización de los niños en la escuela y de las relaciones sociales que se vivían al interior de ella. Se presentaba un continuo sometimiento del niño a la regla, al orden, a la responsabilidad y al cumplimiento del deber.

La autoridad del maestro se debía respetar tal y como la del padre en el hogar, el niño debía estar sometido y bajo la tutela del maestro en la escuela. Al maestro se le debía acatamiento y reconocimiento ya fuera por la imagen que se crea la sociedad de él o por ser el intermediario de una autoridad delegada como se hablaba en líneas anteriores.¹⁷ También por emplear la difusión de sus conocimientos se le toleraba y admitía que utilizara procedimientos de castigo y de coerción.

En la escuela se les enseñaba a los niños a respetar a las personas que tenían mas autoridad que ellos, nunca a sus iguales, es donde entra en juego las supuestas “buenas costumbres”, en donde se considera al hombre no por su igualdad, sino por su supuesta categoría de superior o de mayor autoridad, entonces “las reglas de urbanidad no son una humana razón de ser sino una razón de poder.”¹⁸

16 Zapata 127.

17 Zapata 137.

18 Zapata 137.

Los maestros estaban en una posición estratégica y pasaban a ser en la cuadrícula escolar lo que la madre en la cuadrícula familiar, eran garantes de la sujeción, administradores del sistema correccional de la escuela en el cual a su vez habían sido corregidos.¹⁹ Dentro de esta perspectiva, la educación se concebía como un juego de sanciones, estímulos y premios en el cual estaba inmerso el alumno, de manera que se establece una fusión del sistema correccional y el sistema escolar.

EL PAPEL QUE JUGÓ LA PEDAGOGÍA PESTALOZZIANA

En el campo educativo la pedagogía pestalozziana, “objetiva” en donde la enseñanza debía ser concreta, siguiendo el orden natural del desarrollo de la materia, que despertará la atención del alumno utilizando sus sentidos. Esta pedagogía fue introducida por primera vez en Colombia entre 1845 y 1847 bajo los auspicios del presidente conservador Mariano Ospina Rodríguez y por don José María Triana en la Escuela Normal Lancasteriana de Bogotá, como un recurso para mejorar la enseñanza en las clases de gramática y aritmética. Casi treinta años después, hacia 1872 bajo el gobierno radical, “la objetiva” empezó a ser difundida en las Normales oficiales establecidas en cada una de las capitales de los Estados Unidos de Colombia, por los 12 maestros protestantes de la Primera Misión Pedagógica Alemana llegada al país. Esta vez ya no se trataba de un procedimiento auxiliar, pues fue asumida en integridad como un método universal, teórico y práctico, como el sistema pedagógico en sí mismo.²⁰

La originalidad del método pestalozziano, reside fundamentalmente en su espíritu, en su alma, mientras casi todos sus discípulos declarados o no permitieron sistemáticamente que su intención desapareciese en la materialidad de un saber, de una técnica, de una concepción apriorista del hombre que forjaron su lucha sistemáticamente para que no se confundiese lo que ellos querían con lo que habían realizado.

Pestalozzi comprendió que en la aplicación del método sus consecuencias no debían ser más que instrumentos en las manos del pedagogo o educador, a fin de que este produjese ese elemento propio y novedoso que no se encuentra en el método y que resulta ser de una identidad totalmente diferente de la de su proceso mecánico: la libertad que viene de la autonomía.²¹

Es importante que analizando lo anterior, se evidencie el hecho de que el conocimiento en sí mismo no produce libertad porque como medio no es suficiente.

19 Zapata 138.

20 Mirta González Beltrán, *El sistema pestalozziano y la enseñanza durante la reforma instructorista en el Estado Soberano de Antioquia, 1870-1885* (Medellín: Universidad de Antioquia, 1991) 112.

21 Vladimir Zapata *Historia de la Pedagogía* (Medellín: Universidad de Antioquia, 1992) 42.

El método con todo su contenido de conocimientos positivos sobre el niño puede contribuir en igual medida a sojuzgarlo, estigmatizarlo, clasificarlo más que a liberarlo. Para que el movimiento se oriente en la dirección liberadora, se requiere llevar a cabo una acción específica que produzca de una manera determinada los elementos para una educación liberadora y verdaderamente pedagógica.

Es claro que desde la perspectiva pestalozziana, la escuela en la reforma radical buscaba la educación integral mediante el cultivo de las fuerzas y capacidades que posee toda persona, teniendo como punto de partida la situación real y las circunstancias inmediatas de la misma. En tal sentido, el papel de la escuela era formar al hombre en su autonomía y productividad, considerando la educación como el arte de llevar al niño desde unas instituciones superficiales y fragmentarias hasta otras claras y distintas al menos en el papel.

Dando un nuevo carácter al maestro, la escuela en la reforma radical estaba encaminada a desplazar la instrucción tradicional, de sumisión, al memorismo, dotándola de instrumentos administrativos, pedagógicos y financieros que posibilitaran su progreso (al menos en intenciones) y por esa vía, la búsqueda por un lado de un individuo “libre”, igualitario y fraternal y por otro, la civilización como un mundo anhelado, como el resultado de transformaciones políticas, económicas, intelectuales y sociales del país; como un nuevo entorno, fruto de la libertad, la democracia, y la razón.²²

Al menos en la intención el sistema pestalozziano en general, buscaba que el maestro tomara un lugar distinto e importantísimo en el ámbito de enseñanza, dejando de ser una aterradora autoridad que arrojaba sobre el niño datos y lecciones que no comprendía, para convertirse en el guía con el cual el niño iba descubriendo y aprendiendo por sí sólo (según González y el plan de Pestalozzi, porque las cosas cambiaban en la realidad del terreno educativo, debido a que muchas veces los maestros desconocían el método y no lo podían aplicar)²³. El desplazamiento de la memoria por el desarrollo de las facultades de la inteligencia, particularmente de la intuición, era el gran vuelco que la pedagogía pestalozziana proponía. En materia pedagógica la enseñanza se daba por el Manual de Enseñanza objetiva de Wilson y el Manual de lecciones sobre objeto de N. Calkins, empleando la relación de los niños con su entorno y con los objetos que los rodeaban. En los manuales de Calkins eran fundamentales las sensaciones, percepción, atención y observación: atención especial que se detiene en las precepciones con el fin de lograr concepciones completas y reconocimiento perfecto de las propiedades de los objetos; el acto de presentar al entendimiento

22 Vladimir Zapata y otros, *El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX* (Medellín: Universidad de Antioquia, 2003)70.

23 González 7.

con claridad.²⁴

En materia de la relación con los objetos se trata entonces, una prelación del desarrollo de las facultades perceptivas además de los hábitos de observación exacta, sobre el ejercicio de la memoria y ello en razón de que no basta con que el maestro exhiba a los niños algún objeto describiéndolo en su naturaleza para que luego los niños repitan sus cualidades. Se trata más bien de que el maestro indague sobre lo que ha hecho que repitan sus hábitos de observación, y al mismo tiempo, tratar de cultivar constantemente su curiosidad.²⁵

Los maestros debían preguntar a los niños de donde viene determinado objeto. Suscitar en los niños curiosidad, preguntarles y motivarles a que hagan comparaciones de color, textura, peso, cualidades, materiales, y tamaño. Así se constata en la completa tesis de González que el objeto esencial de la educación primaria, es el desarrollo de las facultades; el orden natural de la educación va de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de hechos a causas, anteponiendo los principios a las reglas, las ideas a las palabras, las cosas a los nombres.²⁶

Calkins propone en su manual toda una cultura de los sentidos, que radica en que el maestro debe saber enseñar cosas reales, formas reales, colores reales, sonidos reales y saber dirigir el entendimiento para que forme concepciones exactas de las cosas con las que enseña. Realizar ejercicios dialogados abiertamente, desarrollar e implementar hábitos de observación por medio de la conservación, para que los niños vean los objetos que los rodean por sí mismos y los intenten interpretar por sus propios medios.²⁷

La filosofía de este método objetivo se fundamentó en cuatro postulados principales:

1. Se comienza con lo que el niño ya sabe, empleando ese saber como un medio para comunicar otros conocimientos.
2. Se enseña al niño las palabras como representación de las ideas u objetos, de lo que resulta que se trata de un desarrollo del pensamiento.
3. Se da al niño la facultad de enunciar las palabras mediante la vista y además la facultad de formarlas con sus respectivas letras, siendo este modo de formar las palabras natural, es decir, que primero viene la idea y luego el modo de representarla.
4. Se saca partido del deseo ardiente de aprender que tiene el niño poniendo en práctica lo esencial (se señala el manual) que es: lo que hace el niño es lo que aprende a conocer²⁸.

Como se puede ver el manual de lecciones de Calkins es un gran compendio

24 González 93.

25 González 96.

26 González 105.

27 González 111.

28 González 35.

de fina pedagogía, en donde para poder enseñar siempre se tiene en cuenta la naturaleza de los niños y se estimula su creatividad para que puedan “gozar” en su aprendizaje; lamentablemente en Antioquia la mayoría de los maestros desconocían el método pestalozziano y las nociones del manual de Calkins.

Se presenta entonces que con Pestalozzi, la escuela pasó de ser un simple espacio disciplinario y repetitivo, a ser una condición de espacio para el conocimiento, en donde el placer de aprender y enseñar siempre iban a estar ligados y presentes. El maestro debe procurar, según Pestalozzi, llamar la atención de los niños sobre ciertos objetos, para que de manera gradual ellos vayan perfilando la forma, el número y las relaciones de los objetos entre sí, a través del lenguaje y de sus conocimientos frente al objeto.²⁹

El método de Pestalozzi no era obligatorio seguirlo para el caso de las escuelas que carecían de la estructura necesaria para implementarlo (que eran la mayoría por no decir todas). Sin embargo, cabe mencionar que se impuso en las escuelas del Estado, debido al fervor suscitado por los enormes avances de las escuelas europeas, donde más se aplicaba este método.

La pedagogía implementada por Pestalozzi fue asumida como base del proceso de modernización intelectual y moral de las bases populares, con el interés de crear una sociedad más científica y racional, ya que precisamente uno de los principios de Pestalozzi era la no aceptación de dogmas, leyes o verdades incuestionables, pero sí aprender por medio de la información que llegaba de la naturaleza a través de los sentidos. Empeño que se revertiría en la formación de hombres racionales, como se mencionaba, es decir de la utilización de la pedagogía como impulso regenerador de la sociedad.³⁰

A pesar de la acogida que tuvo el sistema pestalozziano, en Antioquia, dada la precariedad de la mayoría de escuelas, no se reunían los requisitos necesarios para la aplicación del método, entre muchas razones, porque no se contaba con los materiales necesarios para su aplicación y gran parte de los maestros lo desconocían.

Algo supremamente importante y que deja en claro Patricia Cardona, es que el método del pedagogo suizo se estableció a modo de experimento, debido a que también encontraba resistencia con sectores tradicionales y religiosos de los que eran parte la gran mayoría del Estado. Estos sectores caían en la repetición de las lecciones a modo de ejercitar la memoria, además, muchos maestros se mostraban renuentes a tomar el papel crítico y reflexivo que les exigía el método pestalozziano.

29 González 212.

30 Patricia Cardona Zuluaga, *La Escuela: El germen del Estado, el progreso y la civilización* (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2001) 137.

Un punto débil de este método, era la poca importancia que tenía la religión católica dentro de estos planes, pues se veía reflejada en las enseñanzas de Pestalozzi una gran presencia de las doctrinas radicales en contraste con las enseñanzas de la Iglesia. Así se expresaba en un informe muy crítico sobre esta situación de 1878:

Si nos detenemos a considerar que el sistema de enseñanza actual no puede plantearse en nuestras escuelas, por falta de directores aptos, sino en muy pocas partes, es indudable que nuestro ánimo, debe desprevenirse para encomiar los progresos de la instrucción. En efecto la poca práctica de la mayor parte de los directores, la carencia de conocimientos en pedagogía para saber como se debe educar al niño, desarrollándole fácil i prontamente sus facultades intelectuales, morales i físicas; la obstinada i recia oposición de los enemigos del gobierno que miran las escuelas con una apatía criminal, son circunstancias que obran poderosamente en contra de la instrucción, i en pro de su decadencia.³¹

Eran recurrentes este tipo de informes que evidenciaban el rechazo a la instrucción del método pedagógico y a la educación laica misma por razones obvias. Así en la escuela superior de niños de Yarumal en 1879:

En los días ocho i tuvieron lugar los exámenes de la escuela elemental de niños de Yarumal (...) A pesar de sus esfuerzos, él no ha podido obtener un resultado muy brillante, a causa de que los habitantes de aquel pueblo son del todo hostiles i enemigos acérrimos del actual orden de cosas, i de consiguiente refractarios a toda idea civilizadora, pues causa tristeza el desinterés con que son mirados los planteles de educación, único valiente de progreso i de adelanto. Un pueblo que como aquel cuenta diez o doce mil habitantes solo ha podido colocar en la escuela publica diecinueve niños. Esto debido a su egoísmo i negligencia.³²

Para intentar popularizar y divulgar a Pestalozzi entre los maestros, periódicos como *El Preceptor* y *El Monitor*, dedicaron muchas paginas a difundir lecciones y clases como por ejemplo su método. Aparecen artículos interesantes sobre el vidrio, el maíz, la madera, el jabón y el algodón, que enriquecieron los conocimientos de los maestros.³³

En concordancia con lo anterior, es posible que los radicales concibieran la escuela desde la visión pestalozziana, como el escenario que rodea a la persona para llevarla a actuar con inteligencia y ética. Era el lugar en el que se debía educar como miembro de una sociedad, puesto que sin ello no había la posibilidad de construir el Estado de filosofía liberal desde el que se afianzaban las posiciones políticas de éste grupo en el poder, obviamente que se encontraban con el obstáculo religioso marcando su predominio en Antioquia.

31 "Informe de Clímaco Uribe sobre las fracciones de escuelas", *El Preceptor* (Medellín) 8 de Septiembre de 1878: 259.

32 *El Preceptor* (Medellín) 19 de Febrero de 1879: 334.

33 Cardona 139.

CONOCIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA PESTALOZZIANA POR PARTE DE LOS MAESTROS

Como se constata en la lectura de los informes de los preceptos, inspectores, directores y maestros, el conocimiento de los preceptos pestalozzianos, eran prácticamente nulos y sobre todo difíciles de aplicar, ya que ello implicaba un amplio uso del espacio, del tiempo y de los medios que facilitarían esta apropiación de la enseñanza para el control social que se proponía. Eran muchos los informes de los inspectores diciendo que no habían personas en los distritos que conocieran el método pestalozziano, ni el mismo profesor. Tal es el caso del distrito del Carmen en el Oriente del Estado, más específicamente en la escuela elemental de niños y niñas.³⁴ También es el caso de las escuelas del distrito de la Ceja, y era muy pocos los casos en donde las maestras eran aptas para la enseñanza como en la Escuela Superior de Niñas de Rionegro, en donde la directora Delfina Ángel era apta para la enseñanza porque conocía bien el método pestalozziano.³⁵

Otro ejemplo es el caso del buen desempeño del maestro Jobino Escobar en el distrito de Bolívar en 1878, este maestro graduado en la Escuela Normal del Estado era catalogado, según:

posee muy buenas aptitudes y los conocimientos pedagógicos necesarios para el desempeño, de esa delicada misión lo cual se ve más claro en el informe de los examinadores que dicen que en el examen: la instrucción de los niños se hizo sentir, y sorprende verlos, tan tiernos tener tan intensas y sólidas nociones elementales, en las materias expresadas si estos niños solicitaran su diploma de directores, en verdad que sería difícil el negárselo, pues saben perfectamente bien las materias y debido a su director, tienen mayor número de cualidades para enseñar que ser enseñados³⁶.

Resulta muy peculiar lo halagador de estas palabras dirigidas a los niños, pero sabiendo lo que el dispositivo de los exámenes cumplía y se dispondría, de modo que los niños respondieran al unísono todo lo que se les preguntaba. Así, el examen fue útil a los liberales radicales y al gobierno conservador antioqueño para verificar la eficacia de una enseñanza que coadyuvaría a la formación del ciudadano, al mito del progreso, al disciplinamiento del individuo y a la normalización de la sociedad. La constitución del examen bajo esta inferencia, lo convirtieron en una estrategia central que hizo de la escuela una instancia en la que de forma permanente se evaluó, clasificó y juzgó, como se hablaba en líneas anteriores, puesto que todas las actividades de enseñanza que en ella se realizaban, exigieron que el director o el maestro, consideraran el rito al que semestralmente se vería sometido en un evento público, convirtiéndolo a la escuela en elemento de

34 Medellín, 1881, Archivo Histórico de Antioquia (AHA) Fondo Gobernación de Antioquia - Instrucción Pública

35 Medellín, 1881, Archivo Histórico de Antioquia (AHA) Fondo Gobernación de Antioquia - Instrucción Pública

36 *El preceptor* (Medellín) 8 de Septiembre de 1878: 257.

preparación para el examen.³⁷

El examen en sí mismo fue un procedimiento que acondicionó objetos como el espacio y el tiempo escolar, un ejercicio de poder que mantuvo sometidos a alumnos, directores y maestros facilitando la emergencia y permanencia del mecanismo de objetivación mediante ojos que miraban, sin mirar, un instrumento en el que se visibilizó la norma, su prescripción de examen y los sojuzgados como objetos de observación, una tecnología en la que se manifestaba el poder coactivo. La institución del examen se convirtió en una forma de organización de la escuela y de la instrucción pública, en un componente de las tecnologías que estructuraron la pedagogía y las acciones en este campo.³⁸

En ocasiones los exámenes eran buenos sin importar la condición de los útiles que se contaban en la escuela. Así en una pequeña escuela rural de la fracción de Sitioviejo en el distrito de Fredonia, tuvieron muy buenos resultados “siendo de notarse que todo lo que han aprendido es de viva voz, por la carencia absoluta de útiles de aquel establecimiento.”³⁹

LA IMPORTANCIA DEL MAESTRO EN LA ESCUELA

Los maestros eran representantes del estado, que debían tener un ideal social importante, no podían incurrir en la violación al decoro, inclusive en la privacidad del hogar era objeto de castigo y persecución. Lo que evidenciaba el gran poder social de la comunidad. Por lo anterior, al maestro se le exigía mantener unas relaciones siempre cordiales con la sociedad, especialmente con las personas más importantes en el distrito. Así, aquellos que gozaran del buen prestigio, se les recomendaba o exigía que mantuvieran una estrecha relación con los padres de familia de los niños, con la intención de informarles acerca de las formas de aprovechamiento académico de estos. Según el discurso o las ideologías de la época las mujeres eran más aptas para la formación de los niños hasta los doce años, porque podían inculcar la obediencia, el respeto, la piedad y demás valores que harían de sus alumnos hombres y mujeres íntegros. Como consecuencia las autoridades civiles de la época se dieron cuenta de la importancia de pulir y fomentar la formación intelectual y académica de las mujeres, para convertirlas en excelentes maestras.

Así en materia de castigos permitidos parece que el preferido por las maestras era el arresto. Sólo que los locales escolares no estaban provistos de un lugar

37 Arley Fabio Ossa, *El Dispositivo Administrativo de la Instrucción Pública en la Reforma Instruccionista: El caso del estado soberano de Antioquia, 1867-1880. Acrecentamiento del Sujeto y Dominio Racional* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2004) 281.

38 Ossa 282.

39 *El preceptor* (Medellín) 19 de Febrero de 1879: 334.

apropiado para tal efecto, como lo pedía la legislación, por lo que es frecuente ver en los informes de los visitantes la recomendación de construir el “cuarto de encierro”. Las maestras ante la ausencia del “calabozo”, aplicaban penas menos severas que no contradijeran la legislación y las pusiera al margen de las quejas de la comunidad que casi siempre protestaba, de manera que se ingeniaban castigos a primera vista inofensivos, pero a la vez de gran impacto en la psicología de los niños: separar en un lugar del salón de clases a los indisciplinados y a los desaplicados, pararlos frente a la clase con las manos arriba, colocar sus nombres en la pequeña pizarra fijada en la parte externa y más visible de la escuela, privarlos del recreo, aislarlos de su grupo de amigos, degradarlos en la escala de premios y las más utilizadas eran las malas notas.⁴⁰

Así en Titiribí, capital del Departamento de Cauca, reconocían el esfuerzo del maestro de la escuela elemental de niños por disciplinar supuestamente sin castigos duros:

En el sentido de disciplinar, la escuela de su cargo, es honroso para él, que en tan corto tiempo haya hecho de niños reacios, desalentados e indisciplinados, alumnos dóciles y aplicados, esto sin emplear medios fuertes, sino con buenos tratamientos y castigos insignificantes⁴¹.

Con dichas instituciones, se buscó favorecer la educación de maestros y elevar el arte de enseñar a una profesión. La Escuela Normal creó así una diferencia entre quienes ejercían la profesión de maestro sin haber pasado por ella y quienes llevaban a cabo este oficio habiéndose educado para desempeñarlo a cabalidad. Fueron preferidos a futuro frente al maestro sin formación, los alumnos egresados de la Escuela Normal para regentar las escuelas, como consecuencia de lo anterior.⁴²

CONCLUSIONES

Hay que tener claro que en el Estado Soberano, los preceptos, leyes o ideologías que se plantearon en la reforma instruccional de 1870, llegaron a implementarse en el año de 1877 con la aceptación del DOIP (Decreto Orgánico de Instrucción Pública). Es en este año, donde se difunde por parte de la Instrucción Pública, los lineamientos dados por el decreto orgánico. El gran impulso que se le había dado a la educación primaria en el estado en tiempos de Pedro Justo Berrio, se vieron truncados por la guerra civil de 1876, pero también la gran precariedad de las escuelas y la falta de capacitación de los maestros de esta época, contribuyeron

40 Cardona 51.

41 Medellín, 1882 (AHA), Fondo Gobernación de Antioquia - Instrucción Pública, tomo 2788, f 64.

42 Omar Agudelo, *Las Escuelas Normales en el Estado Soberano de Antioquia Durante el gobierno de Pedro Justo Berrio (1864-1873)*. (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 1993) 41.

a que los resultados impulsados en su gobierno fueran poco a poco menguando.

El DOIP (Decreto Orgánico de Instrucción Pública) de 1870, buscó proporcionarle a la educación una administración autónoma, en la Dirección Nacional de Instrucción Pública. En la base de la pirámide gubernamental que se estableció con este decreto, estaban los directores de escuela, los inspectores seccionales, un consejo de instrucción pública en cada Estado y juntas de vigilancia en todos los distritos municipales, compuestas por los ciudadanos más ilustrados (que a veces no se podían establecer por falta de personas que tenían los conocimientos suficientes para encabezar estas juntas).

Sin embargo, el DOIP (Decreto Orgánico de Instrucción Pública) no contempló las condiciones socio-económicas de cada Estado Soberano de la Unión, y la enorme pobreza del antioqueño que imposibilitaba el cumplimiento del decreto y su desenvolvimiento en el terreno educativo. Las reformas que los liberales emprendieron, chocaron con el gran poder social que tenía la Iglesia en la sociedad, (también una Iglesia encerrada en su poder y su verdad, que quiso construir una nación vigilada, controlada y excluyente con una visión única de la realidad),⁴³ con el gran tradicionalismo que se veía en sus gentes y las repetidas reacciones anti modernas que no fueron medidas y que se presentaron durante el periodo de trabajo y también desde tiempos de José Hilario López.

El partido liberal y conservador envueltos en sus luchas en una sociedad que estaba todavía saliendo de su “caparazón” colonial, (y que la Iglesia sería el gran elemento de unión de esta sociedad) se oponían desde dos visiones: una más anti clerical y pro laico y el otro más cercano a lo clerical; pero según los estudios recientes ninguno de los dos se opusieron a las mejoras y a las medidas que buscaban el progreso económico del país.

Las cifras de los alumnos en el sistema educativo fueron muy significativas respecto al avance de la educación primaria. Sin embargo la lejanía de muchos Departamentos y Distritos, imposibilitaba la llegada de materiales didácticos y de manuales o libros para la instrucción de los niños. Los padres de familia se veían más interesados en que los niños les ayudaran en las faenas del campo que en mandarlos a estudiar y la poca preparación y conocimientos de los maestros, hicieron más difícil la consecución de los preceptos educativos.

En avances y desaciertos de la política educativa del Estado Soberano, se encontraba en la documentación que los Departamentos del Centro, Oriente y Norte eran los más estables “relativamente” y con mas detalle en los informes que presentaban de ellos respecto a la situación de las escuelas. Definitivamente, el

⁴³ Luis Javier Ortiz Mesa y otros, *Ganarse el Cielo defendiendo La Religión, Guerras civiles en Colombia, 1840 – 1902. Grupo de investigación religión, cultura y sociedad*. “guerras, religiones y religiosidades en Colombia, 1840–1902, (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005) 150.

Departamento más precario y con más dificultad para que los maestros accedieran a trabajar en él, fue el nordeste, por la situación tan precaria de sus poblaciones, caminos y lo difícil de su clima que lo hacía un lugar de grandes temores. La lejanía del Departamento del Sur, también hacía difícil que se implementaran los avances y políticas educativas que se querían. Los departamentos de Sopetrán, Cauca, Occidente y Suroeste se encontraban en un término “aceptable”, pero se enfatiza que los cambios entre los departamentos no son muy abruptos; la precariedad y lo recursivo de los maestros y maestras frente a la falta de recursos para enseñar, fue ejemplar.

La ética de trabajo se vió fuertemente presente en el sistema educativo de Antioquia hasta muy entrado el siglo XX. El fin o el ideal de la educación en el Estado Soberano fue que la escuela se perfilara como formadora de unos buenos cristianos que sostendrían el orden, la tradición, el respeto a las instituciones políticas y las costumbres propias de los antioqueños. Los radicales aunque sumidos en crisis políticas internas, económicas y militares, siempre buscaron sacar a la población de la ignorancia, superstición y oscurantismo en la que estaba sumida, pero siempre chocaron con las tradiciones ultramontanas de la población.

Finalmente, se debe precisar que en nuestra sociedad y en la mayoría de las sociedades modernas, el aprendizaje de elementos necesarios para vivir: valores, educación y normas se aprenden en comunidad y por fuera de una escuela. Así, la escuela no genera educación, la educación la mayoría de veces es una extensión de la comunidad. La escuela en su conjunto genera escolaridad, que son un conjunto de normas y rituales que controlan y vigilan a las personas como Foucault señala en *Vigilar y Castigar*. Estos rituales o normas se han hecho pasar por educación en una modernidad cada vez más tecnológica, y en consecuencia, dependiente de los medios electrónicos y virtuales que disminuyen cada día más las aptitudes cognoscitivas de los jóvenes.

Las reformas educativas que se implementen en nuestro país deben tener en cuenta las numerosas problemáticas socio-económicas que están presentes a lo largo de nuestra geografía, se debe hacer énfasis en la preparación intelectual y humanista de la personas, no solo apoyar programas estatales que implementen el fácil acceso al mundo laboral, para así formar profesionales íntegros con una percepción más consciente de nuestra realidad.

REFERENCIAS

FUENTES

- Archivo Histórico de Antioquia, Medellín (AHA)
Fondo Gobernación de Antioquia - Instrucción Pública.
Boletín Oficial (Colombia) 1870-1880.
El Monitor, (Colombia) 1871-1875.
El Preceptor, (Colombia) 1871-1880.
La Escuela Normal, (Colombia) 1871-1874

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyave, Elvia Luz. *Instrucción Pública Primaria en Antioquia 1863-1876*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 1990.
- Arendt, Hannah. *Sobre la Violencia*. Barcelona: Alianza Editorial, 2005.
- Agudelo, Omar. *Las Escuelas Normales en el Estado Soberano de Antioquia Durante el gobierno de Pedro Justo Berrío (1864-1873)*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 1993.
- Cardona Zuluaga, Patricia. *La Escuela: El Germen del estado, el progreso y la civilización*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2001.
- Cardona Zuluaga Patricia y Aide Rendón. *Las Maestras en Antioquia 1870-1900*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 1996.
- García, Julio César. *Historia de la Instrucción Pública*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1962.
- González Beltrán, Mirta. *El sistema pestalozziano y la enseñanza durante la reforma instrucionista en el Estado Soberano de Antioquia, 1870-1885*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1991.
- Martínez Correa, Amparo. *La instrucción pública primaria en Antioquia durante la reforma instrucionista a través del periódico "La sociedad" 1870-1876: Aspectos políticos y religiosos*. Medellín: Universidad de Antioquia 1991.
- Ossa, Arley Fabio. *El Dispositivo Administrativo de la Instrucción Pública en la Reforma Instrucionista: El caso del estado soberano de Antioquia, 1867-1880. Acrecentamiento del Sujeto y Dominio Racional*. Medellín: Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, 2004.
- Ortiz Mesa, Luis Javier. "Los radicales y la guerra civil de 1876-1877". *El radicalismo colombiano en el siglo XIX*, Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2006.
- Reimar, Everett. *La Escuela ha muerto*. Barcelona: Barral Editores, 1976.
- Zapata, Vladimir. *Historia de la Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1992.
- _____, Vladimir. *El poder en la escuela de Antioquia 1880-1950*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, 1984.
- _____, Vladimir, Marín, Edilma Ossa, Arley y Ceballos, Rubén, *El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX*. Universidad de Antioquia, 2003.