

**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**

**ARLEY FABIO OSSA MONTOYA  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN: SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN (COLOMBIA)**

**TESIS**

**DIRECTOR**

**VÍCTOR VLADIMIR ZAPATA VILLEGAS  
DOCTOR EN EDUCACIÓN. NOVA UNIVERSITY, FLORIDA, USA.**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
GRUPO DE INVESTIGACIÓN HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
EN COLOMBIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA  
MEDELLÍN  
2006**

A mi familia y amigos, por  
los días alzados

## AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus sentimientos de gratitud a COLCIENCIAS, entidad que le otorgó una beca para estudios doctorales, gracias a la cual pudo dedicarse de forma exclusiva a las actividades del plan de formación e investigativas en el doctorado. Agradece de igual forma a la Universidad de Antioquia, por haberle facilitado el tiempo de comisión de estudios en Medellín, Salamanca y Valladolid, que posibilitó la materialización de esta tesis. Su gratitud la extiende también a la Universidad de Valladolid, especialmente en ella al doctor Agustín Escolano Benito y a la Universidad de Salamanca, agradeciendo en ella al doctor José María Hernández, instituciones y personas que apoyaron y orientaron su pasantía en España, en la que se fortaleció el marco conceptual y metodológico de la tesis. A la doctora Gabriela Ossenbach Sauter de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, por sus orientaciones que aportaron a la cualificación de la tesis. Reconoce el autor de igual manera el apoyo brindado por el Grupo de *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*, que con los encuentros académicos que lideró en el ámbito local, nacional e internacional, al igual que con el Archivo Pedagógico organizado y conservado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, contribuyó de forma decisiva a la concreción de la tesis. Agradece a la Biblioteca Nacional de Colombia y a la Biblioteca de la Universidad de Antioquia que conservan parte de las fuentes utilizadas para la realización de la misma. Expresa el autor gratitud a la doctora Olga Lucía Zuluaga Garcés, quien le aportó ideas importantes para el trabajo, no sólo como maestra del doctorado sino como evaluadora del proyecto doctoral, tarea que desarrollada también por el doctor Saúl Sánchez Giraldo, contribuyó a cualificar el presente estudio. Agradece de manera muy especial al doctor Víctor Vladimir Zapata Villegas, quien como Director de Tesis, le apoyó con sus sabias orientaciones, gracias a las cuales avanzó en su formación en el programa doctoral y en la materialización, sin despropósitos, de la presente tesis. Reconoce también, a los profesores del doctorado, por la educación brindada, la cual le permitió adentrarse en nuevas formas de indagar y problematizar el campo de la educación, que se teje en el entramado social. Por último, al profesor Gildardo Lotero Orozco, por sus observaciones en el momento de post-escritura del texto.

## CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>10</b>
- PROBLEMA Y METODOLOGÍA	25
- Planteamiento del problema	25
- Formulación del problema	37
- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	39
- Objetivo General	39
- Objetivos específicos	39
- PERSPECTIVA METODOLÓGICA	40
* De la arqueología del saber a la genealogía del poder.	41
 <b><i>PRIMERA PARTE</i></b>	 <b>49</b>
<b>CONFIGURACIÓN Y RECONFIGURACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA. RAÍCES EUROPEAS EN LA COLOMBIA DEL SIGLO XIX</b>	
 <b>1. LA GESTIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA COMO PRÁCTICA DE PODER EN OCCIDENTE EN LA ÉPOCA MODERNA Y EL SIGLO XIX</b>	 <b>51</b>
 1.1 ESTADO Y FORMAS DE DOMINIO Y GESTIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA. LAS RAÍCES EUROPEAS	 52
- La Policía en la Sociedad de Soberanía y su régimen escolar.	53
- La Policía en la Sociedad Disciplinaria y el arreglo de la Instrucción Pública.	56
- Doctrina Utilitarista, modelo panóptico y conducción de la instrucción pública.	59
- La regulación escolar en la Sociedad de Normalización.	63
- Desdoblamiento de la Ciencia de la Policía, Administración Burocrática e Instrucción Pública.	66

<b>2. VESTIGIOS DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE LA EUROPA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA EN LA COLOMBIA DEL SIGLO XIX</b>	<b>71</b>
<b>SEGUNDA PARTE</b>	<b>81</b>
<b>INSTANCIAS Y PROCEDIMIENTOS DE CONTROL EN EL DISPOSITIVO PARA EL GOBIERNO ECONÓMICO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA</b>	
<b>3. LA DIALÉCTICA ENTRE LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN LA REFORMA INSTRUCCIONISTA POR EL GOBIERNO DE LA UNIÓN Y EL GOBIERNO DE ANTIOQUIA</b>	<b>83</b>
3.1 LA EMPRESA CIVILIZADORA	84
3.2 LA TENSIÓN CENTRO – REGIÓN	111
<b>4. EL APARATO ORGANIZATIVO EN LA GESTIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA</b>	<b>118</b>
4.1 EL APARATO ADMINISTRATIVO	118
4.2 EDIFICIO ADMINISTRATIVO Y LEGAL: ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO EN SUS DISTINTOS RAMOS	128
4.2.1 Instrucción pública primaria	128
- Reconfiguración de la organización en la instrucción primaria.	138
- La organización de las Escuelas Normales: entre el impulso de la moral civil y la moral religiosa.	142
4.2.2 Instrucción universitaria	149

4.3 CONSIDERACIONES FINALES	165
<b>5. LA DIRECCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA: UN JUEGO ENTRE LA AUTORIDAD Y EL PODER</b>	<b>172</b>
5.1 LA DIRECCIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA	173
5.2 EL FUNCIONAMIENTO DE LA DIRECCIÓN	180
5.3 RECONFIGURACIÓN DEL PODER EN LA DIRECCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA	212
<b>6. EL RÉGIMEN DE INSPECCIÓN Y VIGILANCIA EN EL MANTENIMIENTO DEL ORDEN INSTITUIDO</b>	<b>220</b>
6.1 LA MAQUINARIA DE LA INSPECCIÓN Y LA VIGILANCIA EN LA REFORMA INSTRUCCIONISTA	220
6.2 EL DESPLIEGUE DE LA INSPECCIÓN Y VIGILANCIA EN ANTIOQUIA	243
6.3 LA INSPECCIÓN Y LA VIGILANCIA EN EL GOBIERNO DE LA UNIÓN Y EN ANTIOQUIA	251
6.4 LA INSPECCIÓN Y LA VIGILANCIA DE ANTIOQUIA DESPUES DE LA GUERRA DE LAS ESCUELAS	263
6.5 LA INSPECCIÓN Y LA VIGILANCIA UNIVERSITARIA EN EL GOBIERNO DE LA UNIÓN Y EN ANTIOQUIA	271
6.5.1 La inspección en la Universidad de Antioquia.	271
6.5.2 La inspección en la Universidad Nacional.	275

<b>7. EL EXAMEN: INSTRUMENTO DE CONTROL Y DE PRODUCCIÓN DEL ORDEN Y DEL FUNCIONAMIENTO SOCIAL</b>	<b>277</b>
7.1 EL EXAMEN COMO TECNOLOGÍA PEDAGÓGICA Y ADMINISTRATIVA	277
7.2 EL EXAMEN COMO CRISOL DE DISCIPLINAMIENTO Y NORMALIZACIÓN	281
7.3 TIPOLOGÍA DE LOS EXÁMENES	293
7.3.1 Los tipos de exámenes pedagógicos: entre la posibilidad y la limitación.	293
7.3.2 Los exámenes de tipo administrativo como herramienta y tarea para la gestión de la instrucción pública.	302
7.4 LA ORGANIZACIÓN DEL APARATO DE VERIFICACIÓN	307
7.5 LA FUNCIÓN DE LOS EXÁMENES Y CERTÁMENES PÚBLICOS EN LA EFECTIVA GESTIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA	312
<b>8 EL PREMIO COMO MECANISMO DE PRECISIÓN MORAL DESPLEGADO EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA</b>	<b>320</b>
8.1 LA LUCHA PREMIADA EN COHERENCIA CON LOS VALORES ESTABLECIDOS	320
8.2 LA DÍADA PREMIO Y EMULACIÓN	341
<b>9. EL CASTIGO CORRECCIONAL COMO PRÁCTICA PARA EL GOBIERNO EN LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.</b>	<b>351</b>

9.1 EL CASTIGO EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA	351
9.2 EL CASTIGO: TECNOLOGÍA ADMINISTRATIVA PARA LA BÚSQUEDA DE LA FELICIDAD Y LA SEGURIDAD GENERAL	357
9.3 EL DESPLIEGUE DEL CASTIGO COMO INSTRUMENTO DE GESTIÓN	365
9.4 PAUTAS DE CASTIGO ESCOLAR PARA EL GOBIERNO DE LA VIDA	379
<b>10 CONCLUSIONES:</b>	<b>388</b>
- LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA: UN DISPOSITIVO AGENCIADO PARA INMOVILIZAR Y ACRECENTAR LOS INDIVIDUOS	
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>417</b>

## ABREVIATURAS EMPLEADAS

ARPE: Archivo pedagógico organizado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, ubicado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

COLCIENCIAS: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas.

DOIPP: Decreto orgánico de Instrucción pública primaria en los Estados Unidos de Colombia del 1 de noviembre de 1870.

DOIPPA: Decreto orgánico de instrucción pública primaria del Estado Soberano de Antioquia del 2 de enero de 1871.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación indaga por el orden, funcionamiento y transformación de la administración de la instrucción pública como órgano de la administración pública en la Reforma Instruccionista, en el caso del Estado Soberano de Antioquia, en el período de 1867 a 1880, desde sus instancias y procedimientos de control, mediante el análisis de prácticas discursivas, visibles en saberes, en prácticas sociales y en tensiones institucionales, desde una perspectiva genealógica que no excluye en su análisis la utilización del conjunto arqueológico.

La búsqueda y análisis del objeto macro de investigación, administración de la instrucción pública, se desarrolló en instancias de control como los partidos políticos, la Iglesia, la escuela, el Director, el Inspector, el Maestro y el alumno y en procedimientos de control como la organización, la dirección, la inspección, la vigilancia, el examen, el premio y el castigo. En dichas instancias y procedimientos se observaron las prácticas discursivas en las que fue posible problematizar con respecto al objeto macro, objetos, conceptos, estrategias de saber y de poder y posiciones y funcionamientos de los sujetos, las instituciones y los discursos que, como elementos que influyeron en las formas de decir, afectaron la modalidad con la que se enunciaba y, por lo tanto, las formas de ver y de decir, en el campo de la administración de la instrucción pública.

La pesquisa en el pasado de la gestión educativa se realiza por la importancia que en la actualidad presenta este objeto. Hoy, en el campo educativo y pedagógico\*, se consolida la tendencia del gerencialismo como mecanismo de gobierno escolar, el cual como tecnología y nueva forma de poder, busca crear una cultura empresarial al interior de la

---

\* El término campo, posibilita poner límites a la dispersión de prácticas y discursos que se presenten en cada uno de éstos tres ámbitos, permite integrar las regularidades que se puedan definir de acuerdo al orden, funcionamiento y transformación que presentan cada uno de ellos, ayuda a diferenciar las distintas prácticas discursivas que circulan al interior de los campos en cuestión y en su correlación con otros, muestra las relaciones dialécticas de fuerza, de lucha, entre agentes o entidades que presentan visiones e intenciones divergentes acerca de cómo desarrollar la enseñanza para la formación y educación de los sujetos y la sociedad y visibiliza las condiciones que se producen en un determinado estado de fuerzas que, al ser analizadas, muestran la incidencia de ellas en la descripción y caracterización del campo, entroncado de esta manera en una perspectiva histórica. Los campos anteriores es posible relacionarlos desde el saber pedagógico como espacio de pluralidad, que reúne al campo pedagógico, al campo educativo y al campo de la instrucción pública. La diferencia entre los campos acá analizados, estaría dada por lo que se produzca en la especificidad del campo, reconociendo que el objeto instrucción se circunscribe a la difusión de saberes, lo educativo a los procesos de formación que implican las Ciencias de la Educación y, lo pedagógico, a un saber y una práctica en la que además de estar inmersos y cruzados los dos anteriores campos, emerge la enseñanza como elemento de problematización central.

escuela. Por esta vía, la educación se administra mediante mecanismos de control, informes, evaluaciones, comparaciones, indicadores, estrategias de competencia y retribución por el desempeño, usados como medios para inspeccionar, vigilar, sancionar, desgastar y producir cambios políticos y culturales. Las raíces más próximas de esta tendencia que va acompañada de una disminución de la presencia del Estado en la financiación de la educación y de un aumento del control sobre el proceso pedagógico, el maestro y la escuela, se encuentran en la década de los 80 y los 90, período en el que se presentó el nacimiento de las políticas neoliberales -hoy mucho más radicales de lo que cabría esperar de los conservadores- las cuales incluyeron los recortes en la inversión social y la necesaria racionalización de las tareas administrativas del Estado para buscar en escenarios como el educativo, una modernización, eficiencia y competitividad.

La organización y dirección de la educación como medio para la gestión de lo social, tiene una historia, la cual es posible rastrear en la Reforma Instruccionista, en la cual la administración de la instrucción buscó por el liberalismo radical la modernización de lo social, para dinamizar por esta vía, las estructuras políticas, culturales y económicas del país, que estaban en pretérito, asentadas significativamente en el ideario del conservadurismo. Con base en esta economía positiva, se gestionó la educación de segmentos poblacionales. Ésta se afianzó tanto en los territorios de dominio radical como en el Estado Soberano de Antioquia, mediante una reconfiguración en las estructuras y funcionamientos del sistema de instrucción, mediante cambios en la dirección del mismo, con base en una estricta inspección y vigilancia, a través del impulso de la competencia, del éxito y del individualismo, por medio del premio y la emulación y, de ser necesario, por la vía del castigo.

En el anterior horizonte, la investigación para indagar históricamente la gestión educativa, en tanto problema que en la actualidad genera un alto impacto en la calidad educativa, se ubica en el período de 1867 a 1880. En este tiempo se presenta como discontinuidad en el modo de gestionar la enseñanza en los Estados Unidos de Colombia, la reforma implementada en el año de 1867 en la que el Congreso Nacional aprobó la Ley 66, que creó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, institución con la cual los liberales radicales impulsaron su proyecto político,

y el año de 1870, como fecha en la cual mediante el Decreto Orgánico de Instrucción Pública -DOIPP- se fortaleció la Reforma Instruccionista y se determinó, en el contexto de una visión impregnada de un romanticismo utópico político, de las ideas constitucionales francesas de cuño jacobino y del liberalismo económico clásico británico, que la instrucción pública debía desarrollarse a partir de tres ramos: la enseñanza, la administración y la inspección. La configuración de la instrucción primaria y universitaria por el Gobierno de la Unión desde una educación laica, sentó las bases para la puesta en marcha de los intereses sociales, políticos y económicos de los liberales radicales, inspirados en el liberalismo inglés y francés, como filosofía radical de fondo.

El proyecto liberal que se escondía detrás de las reformas educativas y que centró su atención en la construcción de una ética fundada en principios de racionalidad, libertad, ciudadanía y productividad, encontró oposición en Estados como el de Antioquia, en virtud de su orientación política e ideológica de corte conservador que no excluyó en su plataforma valores liberales. Este Estado sustentado en la descentralización política garantizada a partir de la Constitución de Rionegro en 1863, desconoció las reformas educativas liberales mediante la implementación de decretos como el Orgánico de la Instrucción Primaria del Estado, del 2 de enero de 1871 y el Orgánico de la Universidad de Antioquia, del 28 de octubre de 1874. La oposición jurídica, política y educativa concretada entre otras en las anteriores normas por el Gobierno antioqueño, en estrecha alianza con la Iglesia Católica, conllevó a que sólo se aceptase en este Estado la Reforma Instruccionista impulsada por el Gobierno de la Unión, el 4 de julio de 1877, una vez finalizada la Guerra de las Escuelas, iniciada en 1876 por la dirigencia conservadora y eclesiástica, contra el liberalismo radical, confrontación de la que salió triunfante en el aspecto militar el liberalismo, quien se desgastó en un corto y mediano plazo políticamente por aferrarse al poder.

Las tensiones sociales, políticas e ideológicas entre el liberalismo radical y el Gobierno conservador Antioqueño como instancia que valoró y respetó el papel de la Iglesia Católica, apoyándose en ella para favorecer la modernización y la cohesión social, estaban enraizadas en las luchas pretéritas desencadenadas por la amenaza y el desafío que representaba la propuesta liberal moderna, retomada del período revolucionario madurado a finales del siglo XVIII en Europa. Forjada la libertad en nuevos valores

impulsados por la burguesía liberal, representó una amenaza para una sociedad que venía siendo organizada de manera jerárquica, fundada sobre estamentos que se negaban a la movilidad y unida religiosamente<sup>1</sup>. El liberalismo en este sentido demandó una administración enmarcada en la racionalización y en una progresiva burocratización.

Como se indica en la primera parte del presente trabajo, específicamente en el capítulo uno, en el que se problematiza la configuración y reconfiguración de la administración de la instrucción pública en sus raíces europeas, la administración pública como elemento de gobierno, emergió en la Época Moderna con el desdoblamiento de la Ciencia de la Policía\* que, a finales de este tiempo, se dividió en una *policía de seguridad* con la que se atendió el orden, la seguridad y el cumplimiento de la ley, y en una *policía de bienestar* que, en rigor, fue una administración. Ésta se extendió a campos como el de la instrucción pública y se desplegó por medio de estructuras jerárquicas, las que se organizaron técnicamente por funciones y deberes que contemplaron el ejercicio de una vigilancia permanente y con las que se propugnó por la normalización de la nación como estrategia para incrustar o prescindir de todo aquel que se resistiera a la homogenización que el Estado impulsaba, haciendo uso de la norma para la configuración y ordenación de un Estado- nación, como expresión de aquello que Foucault llamó la *razón gubernamental*<sup>2</sup>. Por esta vía la administración estatal produjo racionalmente, como lo hace en la actualidad, estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos dirigidos a disciplinar al sujeto y a regularizar la población. El despliegue de esta *razón gubernamental* en la que el poder y el Estado configuran un orden a su interés, recortó, no sin resistencias y luchas, las instituciones, los sujetos y los discursos en el campo de la instrucción pública y con ello el proyecto de persona y sociedad, buscando la afirmación del Poder Político liberal o conservador, siendo este

---

<sup>1</sup> YETANO, Ana. Las iglesias cristianas en la Europa de los siglos XIX y XX. Madrid: Síntesis, Vol. 1., 1993. p. 92-93.

\* La Policía se invocó en la Época Moderna para aludir a intereses públicos, ajenos por completo a la particularidad y egoísmo. Sin embargo, en la misma, se realizó una utilización manipuladora del concepto, dotándolo de una gran carga política para afirmar mediante la Policía el poder interior del Estado, mediante el uso de la fuerza, con la que se gobernó a los súbditos y se administraron las cosas en beneficio del Monarca y de la felicidad y comodidad de los dominados a quienes se les procura lo necesario para subsistir. Con la Policía Disciplinaria se acentuará esta práctica, menguando las potencialidades políticas de los sujetos y por esta vía incrementando su utilidad y docilidad.

<sup>2</sup> FOUCAULT, Michel. Nacimiento de la Biopolítica. En: Michel Foucault: Éstética, ética y hermenéutica. Traducción al español de Ángel Gabilondo, Barcelona: Paidós Ibérica S.A, 1999. p. 211-213.

último el que se mantuvo en alianza con el Poder Pastoral\*. Se expresó pues en la Época Contemporánea, una dominación racional en el Estado<sup>3</sup>, en el que se desplegó una administración burocrática que adecuó la norma a los fines con el objeto de expandir la formación del Estado- nación y, por extensión, la constitución de individuos que cambiaran su moralidad por un horizonte civil y que impulsaran el proyecto de nación disputado entre una amalgama compuesta tanto por el ideario liberal como por el conservadurista.

El capítulo uno muestra el empleo de la *normalización* en la lucha entre el antiguo orden con el nuevo orden. La normalización como tecnología se afirmó con base en el poder disciplinario e irrumpió en el contexto sociohistórico de finales del siglo XVIII y se desplegó no en el individuo en función de su *individualización* como lo hacía la organización disciplinaria, sino sobre la población para su *masificación*. Se visibilizó así, un gobierno de la vida -biopolítica- desplegado en una modernidad organizada por la norma, en el que se calcularon en los órganos administrativos como expresión de un orden regulador, los efectos de ámbitos como el de la instrucción, que tuvieron consecuencias sobre la masa<sup>4</sup>.

El poder disciplinario que se desplegó en occidente desde finales del siglo XVII y que se afirmó en el siglo XVIII, surgió como alternativa frente al uso de la policía como forma de gobierno que en la sociedad de soberanía desplegaba el poder de una forma ilimitada. La disciplina, por el contrario, calculó el ejercicio del poder, empleando para

---

\* Foucault define al *poder pastoral*, como aquel en el que al pastor le corresponde cuidar a todas y cada una de las criaturas del gran pastor divino ayudándoles y mejorándoles su vida. Es un poder que no actúa como el poder político, sobre los *sujetos civiles* sino que se *ejerce sobre individuos vivos*. Con base en el deber moral pastoral de la abnegación y en la vigilancia que propugna por saber cómo se *encuentra el rebaño y cada oveja*, como conocimiento individual realizado a través del *examen de conciencia* que se indaga permanentemente por bien y el mal con el objeto de controlar las pasiones y alcanzar el progreso y mediante *la dirección de conciencia* ejecutada a través de *consejos*, el poder pastoral no sólo asegura la salvación del rebaño, sino que individualiza. Para salvaguardar la vida de los sujetos, el pastor somete a su rebaño a su voluntad, presentándose una obediencia no por la persuasión racional realizada sino por la sumisión personal impulsada. Se desplaza, pues, en el poder pastoral el código civil por la voluntad del pastor quien es el que decide que debe hacerse. En el pastorado la obediencia es virtud, es un *fin en sí*, es un *estado permanente* en el que las ovejas se someten a sus pastores. La reflexión se omite en tal virtud y por extensión una interacción que propugne por la autonomía del individuo. Aun lo anterior, si bien el pastorado cristiano ha presentado tensiones con el poder político, muestra de igual manera la evidencia de un asocio con su polo opuesto, el Estado. Mírese al respecto: FOUCAULT, Michel. *Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la "razón política"*. En: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, Título original: *Technologies of the self*. Traducción de: Mercedes Allendesalazar. 2000.p. 95-117

<sup>3</sup> WEBER, Max. *Economía y sociedad*. Tomo II. México: Fondo de la Cultura Económica. Traducción de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eduardo García Máynez, Eugenio Ímaz y José Ferrater Mora. Título en Alemán: *Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der Verstehenden Soziologie*, 1944. p. 707-708 y 743.

<sup>4</sup> FOUCAULT, Michel. *Del poder de soberanía al poder sobre la vida*. En: *Genealogía del racismo*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, Traducido por: Alfredo Tzveibely. 1992. p. 250-255.

ello técnicas, instrumentos y procedimientos que favorecieran la formación de sujetos adiestrados, moralizados y domesticados. La moderación del poder absoluto bajo el reino de la disciplina, estuvo vinculada al establecimiento de órdenes administrativos que operaron encadenadamente con base en normas y reglas, afirmandose de forma ambivalente en campos como la instrucción, la libertad y el dominio racional, mediante un control del tiempo y el espacio y mediante la dirección, la vigilancia, el examen, el premio y el castigo, como elementos que participaron en la organización de la cotidianidad escolar en coherencia con los intereses del nuevo orden burgués. Estos elementos que presentan condiciones de existencia propias en el período por el que acá se indaga, fueron acompañados del paradigma panóptico de Bentham<sup>5</sup>, que se instaló en la instrucción pública como una vigilancia permanente y total, llevada a cabo por cuadros que afirmaban el poder disciplinario, mediante la observación y el registro regular de los sujetos, para favorecer en ellos su progreso, para estimular a los dóciles y útiles y coaccionar a los desadaptados con el objeto de buscar como se hace hoy, su felicidad individual.

Los hallazgos sobre la administración de la instrucción pública en la Europa moderna y contemporánea, permiten visibilizar en el capítulo dos, en el que se muestran los vestigios de la administración de la instrucción pública de la Europa Moderna y Contemporánea en la Colombia del siglo XIX, recurrencias para el gobierno económico de los escolarizados. En este sentido, la presencia del poder disciplinario y regulador, del modelo panóptico y de la administración burocrática a lo largo y ancho del siglo XIX, se constituyen en raíces y procedencias de la gestión de la instrucción pública que se tejerá en la Reforma Instruccionista en el Estado Soberano de Antioquia. Los vestigios encontrados para el efectivo gobierno de la instrucción, apuntan a la afirmación de un proyecto de Estado y a la formación de un proyecto de persona y sociedad coherente con los intereses propios del período republicano, desenvuelto en medio de la línea de fuerza entre la doctrina liberal con la conservadora y cristiana.

En este sentido, la segunda parte del trabajo, en la que se problematizan de manera transversal las instancias de control y de manera lineal los procedimientos de control presentes en la administración de la instrucción pública, permite mostrar,

---

<sup>5</sup> FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar Nacimiento de la Prisión. México: Siglo XXI Editores, Traducción: Aurelio Garzón del Camino. 1980. p. 177.

específicamente en el capítulo tres, la relevancia de la Revolución Francesa y de la Ilustración, respectivamente como fuerzas social e intelectual, en la configuración de la cultura de Occidente. Se reconocen allí, como acontecimientos que marcaron a la élite liberal colombiana en el siglo XIX, con las consecuencias de ello en la reforma de las prácticas conservadoras que venían siendo concebidas en el ámbito individual y social. En éstos hitos se asiste al nacimiento de nuevas retóricas que conceden a la instrucción pública una posición mesiánica en la que se ve la escuela y la escolarización como instrumentos para la libertad, la autonomía, la igualdad, la difusión de la razón y el progreso. Estos elementos que guían actualmente los componentes teleológicos de la organización escolar, condujeron en su concreción a prácticas guiadas por el espectro de la dominación, al buscar la civilización, disciplinando. Bajo este último elemento, la utopía como plan del pensamiento ilustrado, quedó envuelta en una traducción tecnológica que se expresó en la idea de orden, en tanto se dieron una serie de prescripciones que hubo que obedecer, observar y ejecutar no ya por medio del autoritarismo, sino mediante una sutil disposición y proporción de los diversos elementos que componían el edificio de la modernidad, para la creación de cuerpos y ciudadanos rentables, útiles y sumisos<sup>6</sup>.

Estos acontecimientos pretéritos planteados en el capítulo tres, fueron elementos que coadyuvaron a que los líderes criollos cuestionaran el espíritu hispánico vinculado a la concepción nobiliaria de la vida y que posibilitaron al liberalismo radical encarnar el ideario revolucionario francés, para impulsar la ciencia, el patriotismo, la libertad, la iniciativa personal, el individualismo y el mito del progreso; aspectos que como programa cultural de la modernidad, se desarrollaron en la Reforma Instruccionista mediante una moralización que expandiera y afirmara una organización republicana con la que se menguaba el antiguo orden, legitimada mediante una valoración redentora de la ciencia, la razón y el progreso. Esta retórica como núcleo del impulso ético del liberalismo a lo largo del siglo XIX, terminó por ahogar la esencia misma de dicho impulso. El proyecto cultural ilustrado retomado con sus especificidades por el liberalismo radical, tuvo como misión traducir la educación en progreso social. Así lo pensó la élite intelectual del país, como maestro colectivo y padre administrador de un mensaje de salvación nacional a través de la educación, que pagó su precio al ser cada

---

<sup>6</sup> TERRÉN, Eduardo. Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia. España: Anthropos, 1999. p. 55.

vez más controlados sus discursos y administrados sus mensajes, y al estar inmersa en prácticas que petrificaban vía funcionarios, el contenido político liberador de la utopía ilustrada. En este horizonte, para los Instruccionistas la *escuela está llamada a echar los cimientos de la República* y consagrada a fundar un sistema de educación popular que regenerara y levantara el carácter nacional y fuera el más fuerte vínculo de la unión entre los estados<sup>7</sup>. Esta institución configurada mediante una detallada racionalidad jurídica, se convirtió en la instancia que por excelencia contribuiría a la materialización de la empresa civilizadora, la cual para el liberalismo radical, en coherencia con los cambios políticos, sociales y económicos gestados en Europa a partir de 1848, con la participación de los francmasones, debía emprender tal labor mediante una educación laica a diferencia de los gobernantes antioqueños para quienes fue valiosa una instrucción que propugnara por individuos guiados por el ascetismo, bajo la tutela del Poder Político y el Poder Pastoral.

El liberalismo se deja ver, en el capítulo tres, como una *entidad o potencia esencialmente enemiga de la Iglesia*, en dos ámbitos: en teoría, al profesar principios y doctrinas radicalmente contrarias a la Iglesia, las que siendo utilizadas como medios para la reforma social, buscaban la resignificación de la condición ontológica, mediante corrientes utilitaristas, sensualistas y materialistas y, en la práctica, en tanto desarrollo del ideario liberal, que propugnaba por el desplazamiento de todo lo que le era contrario<sup>8</sup>.

Se constituye Antioquia, pues, en escenario diferenciador y de disfuncionalidad, frente a la Administración de la Instrucción Pública llevada a cabo por el Gobierno de la Unión, el cual había tenido la iniciativa de organizar un sistema oficial, nacional, único y uniforme. En las posiciones políticas e ideológicas convergentes y divergentes que se expresaron en estos escenarios, es posible mostrar lo continuo o discontinuo en la administración de la instrucción pública.

---

<sup>7</sup> VILLEGAS B., Luis Javier. *Las vías de legitimación de un poder*. Colombia: Tercer Mundo Editores, 1996. p. 82-84

<sup>8</sup> Instrucción pública. En: La Caridad. Correo de las Aldeas. Libro de la Familia Cristiana. Bogotá: Año XI No 45. (8 de julio de 1879). ARPE. C 53 f 3992 RI. 1879. p 709.

En tales acontecimientos, el *saber pedagógico* frente a la administración de la instrucción pública en el período en cuestión, presenta oposición, al favorecerse la jerarquía de la segunda, frente al primero y, al realizarse como se aprecia hoy, el papel de la escuela como instancia para impulsar la disciplina, la utilidad, el orden y normalización, concebirse paradójicamente, también, como espacio central para la ilustración, la igualdad, la libertad y el desarrollo de la razón, como lugar donde se forma el hombre con íntegras cualidades morales, con méritos para dominar los asuntos públicos, como espacio para la fundamentación política y la construcción social.

En el anterior horizonte, de los capítulos cuatro al nueve, en los que se problematizan los procedimientos de control, se muestra cómo en la Reforma Instruccionista las disposiciones emanadas por el Poder Legislativo y el Poder Ejecutivo para el establecimiento de la Universidad Nacional y la organización, dirección y vigilancia de la Instrucción Pública Primaria en los Estados Unidos de Colombia, buscan administrar no sólo la enseñanza sino la inspección. No quiere decir lo anterior que la mirada de la inspección no llegue a la administración y la misma enseñanza, lo que pasa es que la inspección se realiza por quienes administran. La enseñanza, como en la actualidad, se constituyó en la razón de ser de la administración y la inspección; sin embargo, la configuraron la naturaleza de ambas, su caracterización y su delimitación. La enseñanza impartida en la escuela presenta como acontecimiento, el implicar la administración y la inspección, prácticas que se dan también en ambos objetos que se delimitan en la norma producida. Los tres se presentaron como un singular dispositivo que con componentes y subcomponentes, procedimientos y recursos, pusieron en marcha el sistema de la instrucción pública. En este sentido aunque es inevitable en la presente investigación esquivar las relaciones que se presentan entre el *saber pedagógico* y el campo administrativo, se deja explícito que en aras de delimitar la pesquisa, la investigación centrará su estudio en la administración de la instrucción pública, precisando que aunque en el trabajo el *saber pedagógico* no es objeto central de análisis, presenta relaciones con el objeto macro de la investigación, lo que implica su nombramiento como espacio de saber donde se perfila, establece, funciona, circula, produce y pueden caracterizarse regularidades sobre la gestión de la instrucción. En esta perspectiva se constituyen en superficies de emergencia los saberes\* y en instancias de delimitación de

---

\* La administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en Antioquia presenta relaciones de complementariedad con saberes como la pedagogía, la administración pública, la legislación educativa, la economía

la investigación las prácticas institucionales y sociales y posiciones de sujeto en que se visibiliza; como elementos en los que se muestran objetos, se despliegan enunciados, aparecen nociones o conceptos y se hallan estrategias de saber y de poder. Esta madeja presente en el discurso, es necesario agruparla desde su dispersión, captando su retorno y reconociendo sus cambios a partir de las disposiciones y funcionamientos visibles en el objeto macro de investigación.

Se agrega a este *ovillo*, una administración de la instrucción pública que como práctica incluye políticas, fines, propósitos, estrategias, técnicas, instrumentos, procedimientos y recursos; elementos que se visibilizan en las fuentes educativas de forma explícita y relevante en los Estados Unidos de Colombia, en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, de 1867 a 1880, y que son posibles de agrupar en el conjunto de positivities\* que en este espacio y tiempo fueron visibles como la organización, la dirección, la inspección, la vigilancia, el examen, el premio y el castigo; serie y dispositivo de gestión en la que se agrupan los *objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición*<sup>10</sup> y las instituciones por las que se lucha para legitimar el ejercicio del poder. Es de anotar que el referido dispositivo, reconfigurado en la actualidad en un proceso administrativo que invisibiliza el premio y el castigo, muestra para el gobierno económico de la instrucción pública, procedimientos de control como los enunciados, los cuales se enmarcaron dentro de la historia de la Administración Pública, en un período en el que reinó el criterio de la potestad pública\*\* entre 1800 a 1900, cuando la acción de la administración fue estrictamente definida por el principio de la sumisión jerárquica a la

---

política y con saberes locales que en su conjunto se constituyen en instancias de delimitación de la administración escolar implementada en el período y espacio que acá se indaga. En este horizonte, se hace necesario indagar para el caso de estudio, cómo fueron las condiciones de emergencia y de existencia de la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en Antioquia, en relación con los referidos saberes y con las prácticas institucionales y sociales en las que se produjeron y circularon, y que se constituyeron en su superficie de emergencia.

\* Para Zuluaga una positividad es un “conjunto de conocimientos que no constituyen una ciencia, pero que tampoco constituyen amontonamientos de conceptos; son formados a partir de las prácticas discursivas y puede formarse a partir de ellos un discurso científico [...] Estos elementos no están reunidos de antemano, es necesario juntarlos [...]” Ver: ZULUAGA G, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. 1999. p. 146.

<sup>9</sup> DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? En: Michel Foucault filósofo. Barcelona: Editorial Gedisa, Título original: Michel Foucault philosophe. 1995. p. 155.

<sup>10</sup> DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? En: Michel Foucault filósofo. Barcelona: Editorial Gedisa, Título original: Michel Foucault philosophe. 1995. p. 155.

\*\* La potestad es una noción que se refiere a la situación jurídica en que se hallan los particulares y el Estado y en virtud de la cual pueden originar obligaciones. Como potestad pública, se entiende la autoridad, el dominio o jurisdicción que tiene el poder político para aplicar las leyes o sancionar su cumplimiento.

política y respeto a la regla jurídica<sup>11</sup>. El lenguaje administrativo fue, preponderantemente, el Derecho.

El conjunto de positividades visibilizado en la serie antes expuesta, como tecnologías de gobierno problematizadas de los capítulos cuatro al nueve, fueron desplegadas en su dispersión en el campo de la instrucción pública, tanto por los Instruccionistas como en el Estado de Antioquia. Ellas permiten en su reunión, mostrar la existencia de una pragmática configurada por principios, nociones y conceptos operativos o especificadores, arquitecturas y tensiones entre el decir y el hacer. El despliegue del dispositivo como pragmática, presenta implicaciones para el arreglo de cierto tipo de sociedad, que pasa en la Época Contemporánea por la instrucción y educación del individuo, por la formación de su subjetividad, como eventos de los que participa el campo pedagógico en relación con las tecnologías de gestión. El conjunto de estos elementos influye en la disciplina del sujeto y la normalización de la sociedad. La rentabilidad que se obtiene de esta formalización que enfoca su mirada hacia la capacidad de dirección y vigilancia, sin descartar el despliegue de posibilidades y de *efectos limitadores*, es canalizada tanto hacia las instituciones y sujetos que entran en el juego del poder como a los sujetos que participan marginalmente del juego, quienes al involucrarse en el mito del progreso, afirman el proyecto civilizador propuesto por Occidente a través de la lógica de racionalización que lo acompaña. Las tecnologías administrativas resultan, pues, como sucede hoy, enraizadas en proyectos de Estado, en proyectos de persona y sociedad, es decir, emergen de dinámicas políticas conectadas estrechamente a la *gestión de lo social*.

En la modernización presente en problematizaciones como las anteriores tanto en la Reforma Instruccionista como en el plan educativo del Estado soberano de Antioquia, -que creó rejillas para la distribución de discursos laicistas y republicanos- se mantuvieron y se actualizaron -dulcificándose y racionalizándose- tecnologías para la gestión de la vida que ya venían siendo usadas en las pedagogías clásicas y contemporáneas entre las que se citan el castigo, la vigilancia, el examen, el premio y la emulación. Si bien algunos de estos objetos se desplegaron en la *práctica pedagógica*, fueron, como se demuestra del capítulo seis en adelante, tecnologías que posibilitaron

---

<sup>11</sup> MULLER, Pierre. Las políticas públicas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2002. p.36 – 37.

marchar no solo en relación a la enseñanza, sino que como el examen, visibilizado actualmente en la performatividad\*, actuaron como tecnologías de gobierno para favorecer la creación de cierto tipo de subjetividad en funcionarios y escolarizados, generando resonancias en la sociedad y en los juegos de poder que en ella y por ella se movían.

Las tecnologías de gobierno indagadas a partir del capítulo cuarto, posibilitaron en el anterior horizonte al ala liberal radical, sustentada en los célebres valores del siglo XIX -la razón y el progreso, al igual que en la transmutación de los valores religiosos por valores políticos- debilitar los intereses de la Iglesia, los militares, los conservadores y liberales independientes, no sin resistencia. La mayor oposición vino en tal horizonte mediante la Guerra de las Escuelas, en 1876, que se constituyó en hito para la reconfiguración política en los contextos regionales y para la profundización de la pérdida del poder radical en 1880, una vez Rafael Núñez\*\* ascendió a la presidencia de la República. En tales acontecimientos, se visibiliza, el desmoronamiento del edificio educativo construido por los liberales radicales, los cuales en su conjunto con la tercera presidencia de Núñez en 1886, son condición de posibilidad de la Constitución Política de 1886, con la que se entierra, desde la norma de normas, la dirección que el radicalismo venía imprimiéndole a la instrucción pública con base en los valores ilustrados de la pedagogía de finales del siglo XVIII en Europa.

Es de anotar que tras el triunfo militar del radicalismo y las fuerzas oficialistas, Antioquia no pudo continuar por el camino de autonomía administrativa, fiscal y política emprendida respecto a la instrucción, con la toma del poder por los conservadores en 1864, que posibilitó a la legislatura dictar la Ley del 1 de agosto de 1865 en la que, según Saldarriaga<sup>12</sup>, se autorizó al presidente del Estado para que organizase un plan de instrucción pública primaria que se concretó en 1866 y que entró

---

\* La performatividad como control del contexto, va ligada a la evaluación. Cuando se evalúa el desempeño del individuo o la organización se hacen perceptibles el valor de ambos. La performatividad evalúa para controlar y gestionar el cambio.

\*\* Rafael Núñez (1825-1894) fue presidente de la República (1880-1882; 1884-1888). Liberal disidente que en su segundo mandato produjo una escisión en el Partido Liberal, con base en la cual fundó el Partido Nacional, de carácter conservador, asunto que provocó la insurrección del liberalismo radical en 1885. Propuso la abolición de la Constitución federalista de Rionegro expedida en 1863 y la aprobación de una nueva Constitución de carácter centralista promulgada en 1886.

<sup>12</sup> SALDARRIAGA, Oscar. De entropías y rechinares: el sistema de instrucción pública colombiano durante la "Reforma Instruccionista" del Gobierno Liberal Radical, 1868-1880. Bogotá: En proceso de Edición, 2002. p.263.

en vigencia el primero de junio<sup>13</sup>. Así, la posición del Estado Soberano de Antioquia de difundir una educación “eminente moral y religiosa; y la instrucción, eminentemente científica, profesional e industrial”<sup>14</sup> como elementos que respectivamente divergían en los aspectos religiosos y eran convergentes en los de instrucción e industria con las propuestas radicales, debió ser ajustada a los parámetros de la Reforma Instruccionista enmarcada en procesos de cambio, jalonados por actividades racionales, científicas y administrativas.

Según lo planteado, la Reforma Instruccionista produjo continuidades y discontinuidades en la conducción escolar. Se introdujo en ella, en medio de la racionalización de lo sagrado y la sacralización de la razón, la administración en la instrucción. Esta se hace visible en enunciados, susceptibles de describir y analizar a partir de una perspectiva genealógica con la utilización del conjunto arqueológico. Implica ello la identificación de las regularidades discursivas configuradas en las nociones y conceptos evidenciados en el archivo, en los objetos discursivos en que se expresó esta práctica, en las modalidades enunciativas en las que fue posible mirarla y en las elecciones teóricas<sup>15</sup> descubiertas en ella. Estos aspectos son factibles de rastrear en el discurso, para poder comprender con todo ello, por un lado, la dirección y límites y, por otro, las externalidades, los campos asociados, las figuras extrañas, la materialidad histórica<sup>16</sup> de la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en el Estado de Antioquia.

La dialéctica entre la administración de la instrucción pública del Gobierno de la Unión y las fuerzas políticas y morales del Estado de Antioquia permite obtener una mirada significativa de lo que permaneció y se reconfiguró, de las funcionalidades y disfuncionalidades, de la práctica organizada y estructurante, de la dirección y alcances en la propuesta de la administración de la instrucción pública en la reforma radical y en el Estado Soberano de Antioquia.

---

<sup>13</sup> VILLEGAS BOTERO, Luis Javier. Aspectos de la Educación en Antioquia durante el Gobierno de Pedro Justo Berrío. 1864 – 1873. Medellín: Secretaria de Educación y Cultura, 1991. p.31 – 34.

<sup>14</sup> LA SOCIEDAD. Excomunió. En: Biblioteca Central. Sala de Prensa. U. De Antioquia. Medellín: No. 166, p: 153-154. (Sep. 4. 1875).p.168.

<sup>15</sup> FOUCAULT, Michel. Arqueología del Saber. México: Siglo XXI Editores, Traducción de Aurelio Garzón del Camino. Título Original. L'archéologie du savoir. 1997. p. 62.

<sup>16</sup> FOUCAULT, M. Nietzsche, la genealogía y la historia. España: Pre-textos, Traducido al castellano por: José Vázquez Pérez. Título original en lengua francesa: Nietzsche, la Généalogie et l'Histoire. 200. p. 17-18.

Lograr lo anterior implica, como ya se mencionó, indagar por la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en el Estado en cuestión, describiendo y explicando como lo plantea Morey<sup>17</sup>, el cómo y el por qué de su configuración, funcionamiento y transformación, mediante el análisis y cuestionamiento de las instancias y procedimientos de control, visibles en el período de 1867 a 1880.

Es decir, amerita en niveles más específicos, mostrar cómo y por qué se estableció determinado orden y funcionamiento en la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista, en el caso del Estado Soberano de Antioquia, en instituciones como la Iglesia, el Partido Conservador y el Partido Liberal, mediante las relaciones y tensiones presentadas, en torno a la gestión de la educación, al igual que el análisis de cómo y por qué, el funcionamiento allí producido, en el campo en cuestión, delimitó o recortó determinado tipo de Escuela Primaria, Escuela Normal, Universidad, Director, Inspector, Maestro y Alumno. Específicamente, implica además a partir de la pregunta por el cómo y el por qué, poder describir y explicar la gestión administrativa de la Reforma Instruccionista en Antioquia expresada en procedimientos de control como la organización, la dirección, la inspección y la vigilancia, el examen, el premio y el castigo.

Tales aspectos, es posible rastrearlos como se ha indicado, fundamentalmente en campos discursivos y fenómenos institucionales y sociales concomitantes al período que se estudia, al igual que en eventos de la Época Moderna y Contemporánea, en el ámbito no sólo local o nacional, sino también en el contexto internacional, ubicando aquellos hitos y acontecimientos que en Occidente modificaron a Europa – El Renacimiento, la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, la Ilustración - con las repercusiones y apropiaciones filosóficas, políticas, sociales y económicas de ello en un país como los Estados Unidos de Colombia.

Se trata, metodológicamente, de aprovechar las potencialidades de análisis del discurso que ofrece el conjunto genealógico, para dar respuesta a por qué la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia se desarrolló en determinada dirección, explicando el alcance que tuvo. Ello amerita el análisis y

---

<sup>17</sup> MOREY, Miguel. Introducción: Cuestión del método. En: Tecnologías del yo y otros escritos afines. Foucault, Michel. Barcelona: Paidós, 1990. p. 14-15.

cuestionamiento de las instancias -instituciones y sujetos relevantes presentes en la reforma- y los procedimientos de control -organización, dirección, inspección y vigilancia, examen, premio y castigo- que se constituyeron en fuente de dominio en la reforma educativa en cuestión, explicitando los límites que las regularidades discursivas encontradas, presentan para las formaciones reales. La genealogía posibilita al abordar una práctica desde el análisis de sus procedencias y emergencias, de las continuidades y discontinuidades, focalizar la mirada sobre la serie de problematizaciones y dispositivos donde se constituye y estructura, no la verdad, sino determinados juegos de verdad, juegos en los que los sujetos que intervienen, por tal virtud, se ven envueltos en procesos de subjetivación en los que se aplica y padece determinado tipo de administración de la instrucción pública, desde el entramado de fuerzas institucionales y de dominación que la configuran. La genealogía permite develar así, cómo la administración de la educación en el período que acá se indaga, produce en su aplicación, control, sujeción, docilidad, moldeamiento y utilidad. Ella posibilita preguntarse por el tipo de racionalidad que se evidencia en objetos discursivos como los que en esta investigación se indagan y que crean red con el objeto macro de investigación, lo que admite a la vez explicar o analizar las reglas de constitución y transformación, con el objeto de descubrir el enraizamiento histórico de los objetos y su comprensión presente<sup>18</sup>.

El conjunto genealógico implica el uso de la tarea arqueológica propuesta igualmente por Michel Foucault. Tarea que involucra el análisis de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en Antioquia a partir de las superficies institucionales y sociales en que aparece y los saberes locales y eruditos con que se relaciona. Para ello se hace necesario describir cómo los enunciados susceptibles de agrupar en series, -en correspondencia al objeto macro de la presente investigación- se modifican a causa del orden y funcionamiento de las instituciones, los sujetos o el discurso. Se pretende hacer aparecer y describir en el campo de enunciados en que se visibilizan, circulan y que han hecho posible la multiplicidad heterogénea de las nociones y conceptos sobre administración escolar en el espacio y período en cuestión, sus transformaciones y, con base en éstas, su dirección y alcance en la instrucción pública.

---

<sup>18</sup> ALVAREZ, Fernando y VARELA, J. La arqueología de la escuela. Madrid: Ediciones la Piqueta, 1991. p.55.

## PROBLEMA Y METODOLOGÍA

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La administración en la educación como práctica tiene en la actualidad un papel preponderante en la educación como espacio relevante en la configuración de la realidad social. Ésta cobra progresiva importancia y responsabilidad por el hecho de que los países, cuanto más avanzados, más interés, medios y demandas conceden a la institución escolar, llegando a ser la gestión educativa uno de los sectores más amplios y complejos de la administración pública. Esta práctica como *tecnología moral*\* ha ido modificándose en su definición, funciones y posición dentro de la instrucción pública, y ha sido en los últimos años objeto de creciente atención por parte de investigadores, dadas las demandas cada vez más amplias y variadas, a las que han debido responder los sistemas educativos, aspecto que ha venido conduciendo al incremento de la complejidad organizativa de la educación como a la creciente expansión del rol directivo en las mismas. En tal horizonte, la forma y modo en que, respectivamente, se organicen y pongan en funcionamiento procesos administrativos, genera una gestión que forja la *formación de la subjetividad* y que tiene resonancias en la conducción de lo social.

La administración educativa es una forma de acción moral. Como expresión de cálculos fundados en la bondad o la malicia dirigidos a intervenir los caracteres y las acciones de las personas, adquiere su sentido dentro de un contexto cultural determinado al desplegar sus tecnologías de gestión. Toda decisión tomada por un sujeto al servicio del aparato administrativo educativo, se fundamenta en una apreciación cognitiva del contexto social y político en el que el sujeto se sitúa.

---

\* La administración educativa se entiende como tecnología moral, en tanto en ella se expresan un conjunto de prácticas y procedimientos que sustentados en saberes como la Economía Política, la Administración Pública, el Derecho o la Pedagogía, propenden por el control de los sentimientos y comportamientos en los escolarizados y quienes los dirigen o por el desplazamiento o mantenimiento de cierto tipo de principios y costumbres en el escenario escolar. La regulación que se produce, se adecua al orden instituido, con el objeto de generar actos en los sujetos que en coherencia con lo establecido, posibilitan rentabilidad política.

El objeto macro de la presente investigación: administración de la instrucción pública, actualmente reconfigurado como gerencia educativa, ha presentado cambios, crisis, avances y retrocesos en su historicidad, según las tendencias sociales, culturales, políticas y económicas, y ha reflejado las características de las formas de organización del Estado.

En el Siglo XIX, la administración como un saber sometido, operó con disciplina, orden, obediencia, autoridad jerárquica, diferencias de categoría, separación de roles, individualismo y desconfianza hacia el trabajador, elementos que perviven en la administración de muchas organizaciones productoras de bienes y servicios. En la actualidad, momento en el que prima la hegemonía del sector terciario, en el que importa no la producción, sino la venta de servicios, características como las descritas en las fabricas, propias de la sociedad disciplinar, son combinadas y reconfiguradas por nuevos funcionamientos propios de las sociedades de control.

Como lo plantea Deleuze<sup>19</sup>, los estilos de administración de las instituciones cerradas en las sociedades de control, son cambiados por la gerencia, tarea propia de empresas que no sólo miran hacia adentro, sino que tienen una apertura hacia su entorno. De igual forma las características rígidas de dirección presentadas para las organizaciones en las sociedades disciplinarias, son cambiadas por una flexibilidad laboral que lejos de ser garantía de bienestar, se convierte en un poderoso mecanismo de sumisión para la producción incondicional, que contrasta el fantasma de la inestabilidad regular y evita la fraternidad, la democracia, el compromiso y la lealtad a una organización que no da muestras de tenerla con quien la forja. En este tipo de instituciones como lo plantea Sennett<sup>20</sup>, ya no existen las fabricas que eran administradas desde la mirada Weberiana, conforme a la dirección militar, el general o el patrón en la cúspide y los soldados y los obreros en la base y en las que la división del trabajo reducía las posibilidades de que hubiera dos operarios o grupos para la misma tarea. Por el contrario, hoy se hace desaparecer las actividades con carácter indefinido, sustituyéndolas por varios equipos de trabajadores que laborando de forma simultanea, según los criterios fijados ya no por

---

<sup>19</sup> DELEUZE, Gilles. Las sociedades de control. En: *L'autre Journal*. Retomado en *Pourparlers*. Traducido por Alberto Castrillón. París, 1990. p. 112-113.

<sup>20</sup> SENNETT, Richard. La nueva sociedad urbana. En: *Le Monde Diplomatique*, 2002. p. 12.

los de arriba, sino por los del centro, compiten por la efectividad entre unos y otros. Como estímulo por el triunfo, ya no existe dinero, con el cual asegurarse bienestar, sino la satisfacción de haberle ganado a los otros, de ser “los mejores”, de haberse opuesto a los rivales, de haber logrado ahondar más la escisión. Tal competencia obliga a los competidores a la formación permanente que dentro de las características de una sociedad en la que nunca se termina con nada, adentra en la lógica de la prórroga ilimitada.

Para el campo educativo, el gerencialismo se constituye en la actualidad en la “mejor forma” de dirigir las instituciones en las que se desarrolla la práctica pedagógica, ocupando como lo menciona Ball<sup>21</sup>, un *lugar esencial y reverencial* en los círculos relacionados con la educación. Él armoniza hoy, con la megatendencia de la globalización que ha impuesto la ley de la competitividad como un distintivo de las sociedades con futuro. En este contexto la relación conocimiento, educación, productividad tiene cada vez más protagonismo. En la perspectiva anterior, la competición es posible sólo a través de acciones educativas en las que los individuos desarrollen competencias universales mediante las cuales configuren una especie de ciudadanía universal, ya no inducida por la religión o la ideología, sino por la racionalidad instrumental<sup>22</sup>. Allí, el proyecto educacional moderno es colonizado por el imperialismo de la gerencia y de la ingeniería administrativa como centros de las estrategias neoliberales que sustituyen la visión humanista de la educación por conceptos precisos de calidad y de control del producto, importados del espacio fabril y empresarial. Este gerencialismo que penetra a la escuela, fundamentado en un modelo sistémico, se asienta en la esfera de la pragmática, siendo operado por políticos, administradores y gestores. Así desplegado, margina en un contexto de neoliberalismo económico y de expresiones de pensamiento conservador, los compromisos y aspiraciones constitutivos del proyecto moderno e ilustrado de educación de igualdad, equidad, justicia social, democratización, emancipación social y personal. La educación se desliga por esta vía de los imperativos morales y sociales, a los que debe responder, para remplazarlos en una condición cultural posmoderna emergente, por una sociología del mercado, sustentada sobre los principios de racionalización, liberalización,

---

<sup>21</sup> BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid: Morata, 1994. p. 155.

<sup>22</sup> MARTÍNEZ B., Alberto. Tendencias de la educación en América Latina a finales del milenio. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002. p. 203.

eficiencia, eficacia, optimización, productividad, rentabilidad y excelencia<sup>23</sup>, en los que subyacen las lógicas de producción, de rentabilidad y mercado con las que se difuminan los compromisos sociales y humanos, pendientes de realización satisfactoria en el campo educativo.

Los nuevos esquemas organizativos se despliegan de manera sutil con base en el binomio centralización – descentralización. El primer elemento de la díada equivale a burocracia; el segundo elemento se homologa a liberalización, desregulación, desconcentración, autonomía organizativa y también pedagógica. De esta forma, se invisibiliza por el gerencialismo educativo su carácter instrumental y mercantil, al ampararse en postulados que tuvieron resonancias históricas bien diferentes como autonomía, democratización, participación e implicación comunitaria en educación. Como modelo corporativo inspirado en una ideología mercantil y elitista y en una concepción y práctica dirigista y subreguladora, el gerencialismo impulsa políticas concretas promovidas mediante decretos y órdenes ministeriales que reconocen por un lado la autonomía de las instituciones educativas y, por otro, les determinan a los diferentes sujetos que se enmarcan en el edificio administrativo y legal del sistema educativo, lo que deben hacer, paso a paso, de manera prescriptiva, en sus proyectos educativos institucionales. De esta manera mengua el efugio de los predicamentos ideológicos positivos y reaviva antiguas concepciones sobre la sociedad, la naturaleza humana y la ordenación social e institucional de los servicios sociales y educativos<sup>24</sup>.

En esta situación de desbordamiento de la Administración, que así se confiesa sobrepasada por el curso de los acontecimientos reformistas provocados por ella misma y en el marco de un contexto de burocratización en la tendencia gerencialista en la dirección de las instituciones escolares, emerge una complementariedad entre la visión macropolítica y la micropolítica, es decir, de manera respectiva, entre los poderes más estructurales y constituyentes, al lado de los más personales, cotidianos, locales e institucionales.

---

<sup>23</sup> SILVA, Tadeu da. El proyecto educacional moderno. En: A. Veiga Nieto. (ed), Crítica postestructuralista y educación. Barcelona: Alertes, 1997. p. 284.

<sup>24</sup> ESCUDERO MUÑOZ, Juan M. La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes? España: Editorial Ariel, 2002. p. 174-199.

En el entramado asimétrico, sutil y quebradizo de poderes y responsabilidades expresado tanto en sus diversos ámbitos de competencia como de relación con las formas de ejercerse y sus consecuencias, se hace evidente por un lado la limitación que presenta el poder omnímodo que toma las decisiones estructurales que enmarcan y ordenan la escolarización y, por otro, la intención de redirigir la atención hacia otros dominios que no incluyen los cometidos y aportaciones inexcusables de los poderes públicos. Aun así, la Administración recurre al truco de repartir responsabilidades y, de ese modo, también las culpas, en la materialización de ciertos proyectos de cambio en particular<sup>25</sup>.

En la perspectiva anterior, el gerencialismo educativo es un medio y una expresión de la *racionalización sistémica*\*, en la que el mundo de la vida se reduce mediante acciones de planificación, programación y coordinación, a imperativos sistémicos en los que: la moral se expulsa de la esfera pública y privada, se presenta una burocratización y monetarización progresiva, existe individualismo, los motivos de realización y competencia guían la conducta de los sujetos, el hedonismo se libera de las presiones de la racionalidad, las decisiones políticas se desvinculan de los contextos concretos de formación de identidad y la organización formal de la acción económica y burocrática generan empobrecimiento cultural. Este tipo de racionalización que secuestra la calidad educativa por la ideología conservadora y neoliberal, se ve acompañada en la actualidad por la *performatividad* que como tecnología, cultura y modalidad de reglamentación utiliza la inspección, la vigilancia, las evaluaciones, el castigo y el premio con base en la producción y publicación de información e indicadores para generar control y cambio<sup>26</sup>; medios que en su conjunto, posibilitan producir transformaciones políticas y culturales.

El reconocimiento de la anterior problemática en el marco de la gestión educativa, es invisibilizada en cierto tipo de manuales elaborados en el marco de este campo de saber. Así, en los libros enraizados en el paradigma racional tecnológico, con base en el cual se impulsa la conducción mercantilista de la educación en la actualidad, el objeto gestión se concibe, se distribuye, se apropia y circula de forma evolucionista,

<sup>25</sup> Ibid, p. 209-251.

\* La integración sistémica opera a través de “formas de autogobierno” como el dinero y el poder, *independientemente* de las orientaciones de acción de los actores individuales. HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. VOL 2. España: Siglo XXI de España Editores. 1987. pp. 377-378.

<sup>26</sup> BALL Stephen J. Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Vol. XV, No 37 (sep. – dic. 2003); p. 89-90.

considerándose la educación, su administración y el directivo, como el fruto de un proceso histórico -y no de tensiones, rupturas y discontinuidades- para presentar, desde este marco, modelos prescriptivos y optimizantes que legitiman la práctica actual de la gestión educativa asentada en la eficacia y la dominación. No se hace una relación de tal objeto discursivo con las instancias sociales y las políticas que lo sustentan, ni con las instituciones escolares o sujetos en que sería factible delimitarlo, al igual que no se le cuestiona en estas instancias, por estar supuestamente situado en lo científico<sup>27</sup>.

Los manuales enmarcados en el paradigma racional tecnológico en el que se trata la educación como un problema de eficacia, abordan la gestión como un conocimiento de naturaleza empírico-analítica, centrado en un tipo de interés “técnico” y enclavado en el mundo existencial de la producción y del trabajo. En consecuencia, desde esta visión, una organización como la escuela existe para conseguir determinados objetivos. Para ello, es dotada de una estructura y unas normas explícitas y claras de funcionamiento. La sistematización y la regulación técnica de estructuras y normas conducen a la eficacia de la organización que es valorada en términos de productos cuantificables. Se trata pues de una vía de constitución de la ciencia pedagógica más atenta a la satisfacción de criterios formales y principios de rigor, control y objetividad que a la adecuación de teorías, modelos o metodologías con las especificidades de los fenómenos educativos. El desarrollo de los manuales ubicados en el paradigma en cuestión, que se asienta en una ideología conservadora, ha sido objeto de críticas por centrar como concepto clave de la praxis organizativa en la educación, la eficacia o capacidad para lograr sus fines mediante prácticas “neutras” y objetivas, que ven las organizaciones escolares en una perspectiva uniforme, intrínsecamente ordenadas y desplegadas en una creciente preocupación por la productividad, los resultados y la rendición de cuentas. La gestión de la escuela se basa allí en consideraciones económicas y no educativas<sup>28</sup>.

Los manuales de gestión educativa inspirados en el paradigma racional tecnológico, invisibilizan la gestión propuesta en libros elaborados con base en el paradigma interpretativo simbólico, fundamentado en la filosofía fenomenológica e interpretativa.

---

<sup>27</sup> BALL, Stephen J, La gestión como tecnología moral, Op. cit. p. 155-160.

<sup>28</sup> GAÍRIN S., Joaquín. Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En: Manual de organización de instituciones educativas. Madrid: Editorial Escuela Española, 1996. p. 37-40

Este paradigma ve la realidad no como algo objetivamente aprensible, sino como un conjunto de significados contruidos y compartidos por las personas, los cuales demandan de comprensión, más no de drásticas transformaciones. La escuela como mundo de la vida que requiere ser leído, como artefacto cultural, es producto de una gestión basada en la innovación, entendida como proceso interno resultado de intercambios, negociaciones y consensos sobre nuevos proyectos y significados.

El paradigma racional tecnológico compite de igual manera a la elaboración de manuales escolares producidos con base en el paradigma socio-crítico. Los referentes conceptuales y teóricos en que se producen los libros en este último esquema, se formulan en el marco de una filosofía emancipadora y liberadora que va más allá de la explicación positivista, de la comprensión o la iluminación interpretativista, hasta llegar a la transformación social, cultural, política o educativa. Los textos en este contexto presentan un compromiso con la acción pública. El saber educativo crítico, tiene en los manuales contruidos en esta perspectiva, el propósito de transformar la educación la cual va encaminada al cambio educacional. “Objetivos como el explicar -característico del planteamiento positivista de la investigación educacional- o el entender -característico del planteamiento interpretativo- son meros momentos del proceso de transformación, antes que finalidades en si mismas”<sup>29</sup>. En tal perspectiva, el saber en los libros publicados con este enfoque no es sólo para entender, es para zanjar. El poder y sus mecanismos de legitimación, control y ejercicio, se convierten en la preocupación primordial de las obras editadas con base en el paradigma político, en el que se arremete la visión de la realidad mediatizada por mecanismos superestructurales y microestructurales de dominación que impregnan lo social, cultural, epistemológico y lo educativo y controlan los procesos de intervención escolar y en el que la toma de decisiones no se restringe a lo administrativo y burocrático sino que es la sustancia de la organización.

Esta problemática de la gestión problematizada actualmente en el marco del gerencialismo y los manuales escolares, se visibiliza en la legislación educativa en Colombia, la cual como plataforma legal configura dispositivos administrativos que son implementados por los administradores y directivos docentes, de manera mayoritaria

---

<sup>29</sup> CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca, 1988. p. 168.

con base en el paradigma racional tecnológico y en el desconocimiento de la contribución a la eficacia que él representa. El referido paradigma se asume de forma crítica o acrítica, con las consecuencias para la distribución de discursos que orienten la configuración de prácticas para la gestión del campo educativo.

En un marco como el anterior, queda implícito que la “buena” gestión es aquella que se realiza en coherencia con la normatividad prescrita y que reconoce los valores dominantes de quienes son llamados a liderar los intereses nacionales, departamentales, municipales e institucionales. Será “buen” gestor quien tenga en cuenta y actúe en coherencia con el sistema de administración racional y burocrático que por un lado priva a sectores participantes de la construcción del sistema de instrucción pública y de voz efectiva en el proceso de toma de decisiones para el sector y, por otro, atrapa a las diversas jerarquías en juegos de poder. La legislación educativa, con sus reglas, produce un orden y permite el funcionamiento de las relaciones de poder que se expresan en la ratio administrativa; elementos que tienen como finalidad en su conjunto, *producir discursos de verdad*.

En el anterior horizonte, la plataforma jurídica generada de manera centralizada en una organización externa y formalmente constituida, permite márgenes de actuación según lo previamente estipulado. En esta gestión, se pueden establecer conexiones entre metas, estructuras, actividades y resultados con lo cual se espera un comportamiento lógico racional.

Por la anterior vía, los destinados a ser dirigidos mediante la gestión, al mismo tiempo que gozan de autonomía dentro de los límites definidos por la ley entendida como ejercicio actual de unas estrategias determinadas por actores de poder, disfrutan también según se explicita en las normas, de los máximos y mínimos en los que se intenta encuadrar su actuación<sup>30</sup>. En esta formalización se posibilita, por quien ejerce el poder, la constitución de instancias para tomar decisiones que afecten el funcionamiento de la instrucción pública. Sin embargo, la suprema autoridad ha definido con anterioridad la

---

<sup>30</sup> Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: MEN, 1994. p. 42.

distribución de funciones con previsión y cálculo<sup>31</sup>. Los actores actúan así a partir de las configuraciones realizadas para poner en funcionamiento lo ya organizado. En ésta perspectiva los discursos y las prácticas escolares son influenciadas, no estando por ello exentos de puntos de fuga, es decir, de efectos diferentes a los previamente determinados. Se seleccionan en tal sentido cursos de acción, sustentados en los supuestos de que la vida social puede regirse en sentido científico, comprenderse y organizarse exclusivamente a partir de generalizaciones legales.

En estas aserciones, las comunidades educativas están marginadas de forma técnica de la organización, dirección, inspección y vigilancia del sistema educativo en sus niveles estratégicos y tácticos. A ellas en el derecho positivo sólo se les deja después de macrodiseños y mesodiseños, el rodamiento final de lo ya aceitadamente organizado. Fines y objetivos de formación, áreas de saber, lineamientos de enseñanza, estándares para evaluación, los tiempos de presencia y ausencia escolar, los cronogramas cotidianos de los sujetos, los ciclos de formación que regulan los tiempos de vida, la prescripción de una educación básica para las mayorías, ciclos superiores de formación para quienes tengan las competencias o la posibilidad de cursarlos y formas de administración, están calculados previamente. La administración propuesta por la Constitución Política en su artículo 68, queda según lo dicho, reglamentada, normalizada, con base en un modelo burocrático en el que se presentan niveles, líneas de autoridad, mecanismos de relación y formas de funcionamiento que definen para el poder central y supremo, la potestad de retomar o no las propuestas y recomendaciones colectivamente generadas<sup>32</sup>.

El esquematismo jurídico con base en el cual se despliega lo anterior, en tanto totalidad artificial en el que se integran y adicionan un sistema de medios orientados, es posible en Colombia, gracias a las normas que emergen con posterioridad a la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994. Los referidos códigos en la actualidad son implementados en un marco de prácticas neoliberales y de discursos conservadores, a través de la expedición, en el 2001, del Acto Legislativo 01, el cual coloca en el sector educativo un techo a la inversión, privilegia su privatización, mengua la estabilidad laboral para quienes laboran en el referido sector e impulsa el efficientismo administrativo y, de la Ley 715, con la

---

<sup>31</sup> Ibid., p. 70.

<sup>32</sup> Ibid., p. 90

cual se que organizan los recursos y competencias en la educación, se desarrolla una racionalización en el sector y se promueve el gerencialismo educativo. En el año 2002 se expiden de igual manera la Ley 734, que como Código Disciplinario Único, choca con el Estatuto Docente que venía rigiendo a partir de 1979 y el Decreto 1278 -Estatuto de Profesionalización Docente- que promueve la práctica de la enseñanza no con base en el oficio del maestro, sino como una labor profesional en la que los criterios de calidad de la práctica son cerrados y totalizantes, opuestos a la necesidad de razonamiento moral. Contribuyen de igual manera a acentuar el mercantilismo en la educación otro tipo de normas que propenden por el evaluacionismo y aquellas como la reforma fiscal, laboral y pensional, con las cuales se mengua la condición del maestro como intelectual de la cultura y de la escuela como institución para la conexión con lo público<sup>33</sup>.

A la anterior problemática legal, habría que agregar, la forma y modo acrítico como los administradores y directivos del campo educativo se apropian de las corrientes administrativas como una moda, entre las que se citan la planeación estratégica, la planeación por proyectos, la cultura de la participación, la cultura del servicio, la calidad total, la gestión de escuelas eficaces... en las que el dirigido es un elemento más del conjunto de recursos e instrumentos a disposición del dirigente y la producción de la maquinaria cultural, en la que se actúa más sobre la sintomatología de la enfermedad escolar para cambiarla por buenas manifestaciones, que sobre el proceso patológico. En tales circunstancias y organizaciones, se desplaza la integridad ontológica de dirigentes y dirigidos.

La gestión como tecnología apoyada en diversos saberes y técnicas al servicio de la organización racionalizada del trabajo, al ser empleada y orientada en el ámbito de la instrucción hacia la eficiencia, la eficacia y el control, mengua la naturaleza pedagógica de la escuela, como espacio de construcción colectiva. El dispositivo administrativo integrado por procedimientos de control como la planeación, la organización, la dirección, la inspección, la vigilancia y la evaluación, se convierte en expresión de una

---

<sup>33</sup> TIMANÁ V., Queipo Franco. Los maestros y maestras forjamos el presente y el futuro de las naciones. En: Encuentro Iberoamericano de Formación Docente. (2002: Bogotá) Ponencia del Encuentro Iberoamericano de Formación Docente. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002. p. 2-4.

epistemología claramente empírica y racionalista, en la que el control de la organización y la acción individual se incluyen en una perspectiva técnico instrumental, que tiende al desplazamiento de la pedagogía como práctica para la potenciación personal y colectiva.

El reconocimiento del papel que tiene el objeto administración de la instrucción pública en la actualidad, tiene una historia en Occidente y en particular en Colombia. Se hace en tal sentido imprescindible indagar el fenómeno en el pasado, para buscar las huellas de su nacimiento. En este sentido, el análisis presente del objeto, permite ver cómo en el pasado, específicamente en el período de la Reforma Instruccionista en Antioquia, la administración en la educación buscó la reforma política y social, por la vía de reformas estructurales y funcionales en el sistema de instrucción pública e introdujo mediante su gestión, una modernización de lo social, para afianzar, los postulados del ideario conservadorista e introducir con filtros discursivos la doctrina liberal. El dispositivo administrativo que emerge en la reforma en cuestión, tiene sus raíces en Occidente, escenario en el cual, en la Época Moderna, se despliegan formas disciplinarias y de regulación para el gobierno de los hombres, que actualizan las formas de dominio teocráticas empleadas en el Antiguo Régimen. Se desarrollan en tal perspectiva maneras de ordenar y conducir la escuela, asentadas en la dirección, la vigilancia, el examen, el premio y el castigo, serie que reconfigurada, se visibilizara en la reforma instruccionista en Antioquia y, que con sus continuidades y discontinuidades, aparecerá en la actualidad, para ser utilizada y apropiada por el gerencialismo. Este último, con base en la ratio administrativa, se enfocará a producir nuevas formas culturales, mediante procesos de gestión y evaluación de la calidad institucional, que posibiliten organizar las fortalezas y capacidades humanas como redes funcionales de poder.

En el anterior horizonte, se hace necesario un mayor dominio del objeto administración como práctica propia en el campo educativo, mediante la indagación de su configuración y reconfiguración, en un período específico -1867-1880- y en un espacio concreto -la Reforma instruccionista en el caso de Antioquia-. Es fundamental abordar las recurrencias que respecto a Occidente tal práctica presentó en Colombia, para posibilitar un análisis político, social y ético, de este objeto macro que amerita, en la historia de la educación del país, de una mayor indagación frente a las

problematizaciones que lo han configurado en un período que fue hito en la historia de Colombia y en el que se presentaron tensiones entre el Gobierno Federal de los Estados Unidos de Colombia y el Gobierno del Estado Soberano de Antioquia por la forma en que se organizó y dirigió la instrucción en uno y otro escenario.

El tiempo y el espacio delimitado para la investigación cobró especial relevancia la gestión de la instrucción debido a la materialización en ella, de una plataforma jurídico-política que posibilitó organizar la República sobre la base de un modelo republicano y democrático, como aspiración que se tuvo a lo largo del siglo XIX y que está vigente en la actualidad, modelo que generó una línea de fuerza con el implementado en el Estado de Antioquia el cual se enfocó a promover una instrucción para el conocimiento en función del trabajo con base en un marco religioso católico. Las reformas de los radicales llevaron, pues, el sello del liberalismo clásico y buscaron el fortalecimiento de los derechos individuales, las garantías sociales, la liberación de las potencialidades de la persona y la obtención del progreso mediante instrumentos como la libertad de pensamiento, de competencia y de crítica<sup>34</sup>, aspectos a los que apostó la administración de la instrucción pública, desplegando al mismo tiempo procesos de racionalización que generaron coerción en el sujeto. Las reformas en Antioquia sin abandonar elementos del ideario liberal, entre los que se relievaba el progreso mediante la instrucción, desarrollaron su plan educativo en estrecha alianza con la Iglesia Católica.

Se recupera, para el caso, el orden y funcionamiento de la administración de la instrucción pública en reformas educativas con las que se relacionaron sujetos como el director, el inspector, el maestro y los examinadores, puesto que las posiciones asumidas por éstos, reconfiguraron la gestión, lo que implicó cambios, de acuerdo con las condiciones de existencia y de emergencia dadas. En este horizonte es necesario rescatar las posiciones, relaciones y prácticas que surgieron entre categorías de agentes especializados en principios de comunicación dominante y en la producción del discurso en torno a lo educativo y a sus prácticas<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> JARAMILLO U, Jaime. Los Radicales. En: Revista Credencial Historia. Bogotá: Edición No. 66. (Junio. 1995); p.6.

<sup>35</sup> DÍAZ V. Mario. El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle, 1993. p.19.

De igual forma el trabajo investigativo permite recoger como elemento para la problematización de la administración de la instrucción pública, las posiciones de líderes políticos, sociales, religiosos y militares en el período en estudio, caracterizado por fuertes debates y tensiones a causa de la administración laica, obligatoria y gratuita dada a las escuelas por los “instruccionistas” y enmarcado, según Gómez<sup>36</sup>, por un momento republicano en el que la escuela y sus procesos pasaron a ser ingredientes cardinales de la vida política, estando por ello su conducción atravesada por prácticas administrativas centralizadas que influyeron en sus realizaciones.

En síntesis, la investigación se justifica porque permite indagar el saber configurado en la administración de la instrucción pública como práctica y, en este sentido, el papel que jugaron saberes, instituciones, sujetos y prácticas sociales en la producción y distribución de discursos y en la forma como éstos fueron implementados y apropiados por los diferentes actores sociales con las incidencias de ello en la formación moral<sup>37</sup>. Tal generación de bienes culturales, fueron reconstruidos desde una historia que no excluye la administración de la instrucción pública y los objetos discursivos que la circundan. Permite, pues, responder a las preguntas sobre las rupturas, discontinuidades, transformaciones, crisis, avances y retrocesos que sucedieron a la administración en el período y espacio en cuestión, para constituirse en alternativa y antecedente de quienes pretenden producir en este campo.

### **Formulación del problema.**

A partir de los factores determinantes que delimitaron la administración de la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia y en el Estado Soberano de Antioquia y con base en el orden y funcionamiento presentado en la gestión de la instrucción entre el poder central y regional, cabe indagar el cómo y el por qué se construyeron determinadas opciones de solución a este problema y mostrando, cómo aquellas diferentes soluciones presentan una forma específica de problematización.

---

<sup>36</sup> GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. Educación: La agenda del siglo XXI hacia un desarrollo humano. Colombia: T.M Editores, 1998. p.132.

<sup>37</sup> ZULUAGA, Olga Lucia y ZAPATA, Vladimir. Presentación del área de formación doctoral y de las líneas de investigación en historia de la educación y la pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, 1998. p.3.

A partir de lo dicho, se trata, en la perspectiva de Foucault, de analizar mediante el conjunto genealógico con la tarea arqueológica la racionalización de la administración, en un dominio específico, la instrucción pública, enraizada en una experiencia<sup>38</sup>: la práctica administrativa de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, esto desde las relaciones de poder vistas en la experiencia. Por lo anterior se plantea como pregunta central de la investigación:

- ¿Cómo y por qué se ordena, funciona y transforma la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista, en el caso del Estado Soberano de Antioquia, en el período de 1867 a 1880, desde sus instancias y procedimientos de control, mediante el análisis de las prácticas discursivas en las que se forma, visibles en saberes, en prácticas sociales y en tensiones institucionales, en una perspectiva genealógica con la utilización del conjunto arqueológico?

Como preguntas subordinadas a la anterior se plantean:

- ¿Cómo y por qué se configuró y funcionó la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista, en el caso del Estado Soberano de Antioquia, en instancias de control institucionales como la Iglesia, el Partido Conservador y el Partido Liberal, desde las relaciones de poder y tensiones allí presentadas en torno a la gestión de la educación, al igual que en instancias como la Escuela, el Director, el Inspector y el Maestro?
- ¿Cómo y por qué se dispone y funciona la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista, en el caso del Estado Soberano de Antioquia, en sus procedimientos de control –organización, dirección, inspección, examen, premio y castigo- a partir del análisis de las regularidades presentes en sus prácticas discursivas?

A partir de los hallazgos y relaciones realizadas, es factible formular la siguiente hipótesis que permite mostrar cómo la administración en la instrucción pública implementada en la Reforma Radical en el caso del Estado Soberano de Antioquia,

---

<sup>38</sup> FOUCAULT, Michel. Omnes et singulatim. Hacia una crítica de la razón política. En: Revista: Le Debat. Paris: Gallimard, 1986. p. 6.

como práctica organizada y estructurante, contribuye a formar y ampliar una práctica administrativa y un saber administrativo. La hipótesis es:

- El orden, funcionamiento y transformación de la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista, en el caso del Estado Soberano de Antioquia, en el período de 1867 a 1880, desde sus instancias y procedimientos de control, mediante el análisis de prácticas discursivas, visibles en saberes, en prácticas sociales y en tensiones institucionales, con base en la perspectiva genealógica con la utilización del conjunto arqueológico, muestra a la administración de la instrucción pública como un dispositivo, históricamente producido y agenciado para acrecentar e inmovilizar a los individuos, a través de relaciones de control que contribuyeron a nutrir la creación histórica.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Con base en los anteriores planteamientos se definen como objetivos para la investigación los siguientes:

### **Objetivo General**

- Indagar por el orden, funcionamiento y transformación de la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista, en el caso del Estado Soberano de Antioquia, en el período de 1867 a 1880, desde sus instancias y procedimientos de control, mediante el análisis de prácticas discursivas, visibles en saberes, en prácticas sociales y en tensiones institucionales, ello en una perspectiva genealógica con la utilización del conjunto arqueológico.

### **Objetivos Específicos.**

- Analizar las modalidades de configuración y funcionamiento de la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista, en el caso del Estado Soberano de Antioquia, en instancias de control

institucionales como la Iglesia, el Partido Conservador y el Partido Liberal, desde las relaciones de poder y tensiones allí presentadas en torno a la gestión de la educación, al igual que en instancias como la Escuela, el Director, el Inspector, el Maestro y el Alumno.

- Explicar la disposición y funcionamiento de la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista, en el caso del Estado Soberano de Antioquia, en sus procedimientos de control – organización, dirección, inspección y examen - a partir del análisis de las regularidades presentes en sus prácticas discursivas.

#### **- PERSPECTIVA METODOLÓGICA:**

Se empleó como perspectiva para la problematización comprensiva y crítica de la administración de la instrucción pública, la genealogía con la utilización del conjunto arqueológico. La dimensión arqueológica permitió problematizar los campos y espacios en que estuvo inserta la práctica que acá se indaga. La dimensión genealógica del análisis acercó a la formación y modificación del referido objeto discursivo, a partir de prácticas pretéritas y presentes envueltas en juegos de poder que se expresaron en posiciones convergentes o divergentes, dentro de espacios institucionales o en posiciones de sujetos, situación que en su conjunto configuró cierto tipo de elección para la práctica. En los cuestionamientos y acercamientos a la formación del objeto, se problematizó en ocasiones la relación con el presente y el modo de ser histórico con sus límites impuestos. Ello, al ser descrito, posibilitó problematizar las raíces de la gestión y con la indagación de ellas, la problematización de la gestión actual. En este aspecto, se implicó al sujeto mismo, pues al mostrarse cómo se convierte en un objeto, objetivo de saberes y prácticas, se coadyuva a su constitución como ser autónomo.

Según Gabilondo<sup>39</sup>, en el interior mismo de la pregunta por la función del análisis arqueológico del saber se inscribe la determinación genealógica de los sistemas de poder. Es mediante el análisis de ambas perspectivas investigativas como se manifiesta

---

<sup>39</sup> GABILONDO, Ángel. El discurso en Acción. Foucault y una ontología del presente. Madrid: Anthropos, 1990. p.114.

hasta qué punto la segunda es inherente a la primera y se limita a llevar aquélla hasta sus últimas consecuencias.

Sin embargo, en el proceso recorrido por Foucault, no estaban aún claras en sus momentos iniciales las implicaciones genealógicas del análisis arqueológico. Por ello es factible desde una caracterización de ambos análisis encontrar los siguientes elementos que dan especificidad y complementariedad a la historia general que propone Foucault, en la que no se considera un acontecimiento sin definir la serie de la que forma parte, sin especificar la forma de análisis de la que depende, sin intentar conocer sus condiciones históricas de existencia y emergencia, sin interrogarse sobre las variaciones o transformaciones, sin determinar las condiciones de las que dependen, elementos que le permitieron vivir el tránsito de una arqueología del saber a una genealogía del poder.

- **De la arqueología del saber a la genealogía del poder.**

Para Pérez<sup>40</sup>, la arqueología presenta como tesis de partida el que el objeto al que se refiere un saber nunca es un dato sino un resultado, una consecuencia del entramado de categorías y discursos con los que se le enuncia. El objeto no tiene otra existencia que la otorgada por el entramado discursivo encontrado en los enunciados dispersos y en los cuales es posible hallar continuidades o discontinuidades, es decir, reglas en su aparición sucesiva, correlaciones en su simultaneidad, posiciones asignables en un espacio común, un funcionamiento recíproco, transformaciones ligadas y jerarquizadas. Encontrados ambos aspectos en un campo como el de la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en Antioquia, es posible plantearse como problematización la utilidad que han tenido y que aún hoy siguen teniendo. El análisis histórico arqueológico permitió, además, en su expresión genealógica, determinar a qué sistema de poder están ligadas las continuidades o discontinuidades y, por consiguiente, como abordarlas.

La arqueología posibilitó mediante el trabajo de archivo y las relaciones que se establecieron entre los enunciados recolectados en una población de acontecimientos

---

<sup>40</sup> PÉREZ, Sergio. La arqueología y la genealogía tal como yo las entiendo. En: Estudios políticos. No. 18. Medellín: Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, 2001. p. 154.

dispersos, hacer aparecer la forma y modo como funcionó el objeto discursivo administración de la instrucción pública de 1867 a 1880 en la Reforma Instruccionista en Antioquia, por medio de los objetos en los que se expresó o con los que se relacionó, para reintegrarle su carácter de acontecimiento y explicarlo desde las condiciones discursivas que fueron su condición de posibilidad.

La arqueología como historia de los discursos en los que se encuentran objetos discursivos no atribuibles ni a las cosas, ni a la subjetividad, sino a las prácticas que los forman sistemáticamente, no busca evaluar la verdad de los enunciados referidos a un objeto concreto, sino las condiciones de posibilidad que esos mismos enunciados ofrecen al objeto discursivo, y referirse de igual manera, a los dispositivos para la configuración de “verdad”, donde se definen reglas de juego a partir de las cuales vemos nacer ciertos dominios en la administración de la instrucción pública en Antioquia de 1867 a 1880, pudiendo hacer una historia externa, de la verdad legitimada. En la arqueología, la noción de saber se entiende como el conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva que puede definirse por el saber que forma, el cual es indispensable para la constitución de una ciencia, aunque no esté necesariamente destinado a darle lugar<sup>41</sup>. Tal saber sin un estatuto epistemológico, es pues una formación discursiva que aunque se encuentre en un estado pre-científico, es un horizonte enunciativo dotado de eficacia propia, en la que los objetos que forma no son ilusiones.

La práctica discursiva al encontrarse en instituciones que producen, seleccionan, distribuyen y controlan el discurso y en sujetos que toman posiciones desde y en torno al discurso, circula en discursos susceptibles de ser analizados para perfilar en ellos una regularidad discursiva\* que delimita un saber.

En tal sentido, el poner en discusión la administración en la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en Antioquia, dentro de otras prácticas sociales, políticas,

---

<sup>41</sup> FOUCAULT, Arqueología del saber, Op. cit., p. 306.

\* Para Foucault, una regularidad discursiva se presenta cuando es posible describir un orden, unas correlaciones, unos funcionamientos y unas transformaciones ligadas y jerarquizadas a nivel de los objetos, de las modalidades enunciativas, de los conceptos y de las opciones de verdad por las que se opta. Ver: FOUCAULT, Michel. Arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores, Traducción de Aurelio Garzón del Camino. Título Original. L'archeologie du savoir. 1997. p. 62.

económicas, jurídicas... fue ocuparse como lo plantea Foucault<sup>42</sup>, no de las contradicciones formales de sus proposiciones, sino desde una historia arqueológica, del conjunto heterogéneo pero articulado de discursos, a propósito del dispositivo administrativo de la instrucción pública, con el planteamiento de proposiciones coherentes, descripciones, análisis y normas.

La historia arqueológica como *intervención epistemológica*, como maquinaria crítica, al centrar su interés en el saber y no sólo en el conocimiento, se aleja de la epistemología tradicional porque restituye a los enunciados su singularidad de acontecimientos y cosas, tratándolos en su irrupción histórica, a fin de tener presente esta incisión que ellos constituyen, esta irreductible emergencia. Esta historia posibilitó desde la descripción de los enunciados encontrados en el archivo\* que establece límites y formas de decir, identificar disposiciones, funcionamientos y transformaciones en la administración de la instrucción pública en Antioquia en el período referido y mediante ello visibilizar el tipo de racionalidad que dejó ver la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado mencionado.

Se perfiló, pues, la práctica previa a la historia de ésta disciplina a partir de la descripción de prácticas discursivas que se dan en saberes y en espacios institucionales y sociales y que en la reconstrucción de sus regularidades, posibilitan el establecimiento de relaciones para la producción de procesos de epistemologización<sup>43</sup>. A este conjunto de relaciones, de producciones y de reparticiones para distinguirlo de las demás formas de historia de las ciencias, se define como análisis de la episteme<sup>44</sup>.

Siguiendo a Foucault<sup>45</sup>, se indagó por el pasado del objeto macro determinado para la presente investigación, la determinación de sus reglas sucesivas de uso, el encuentro de los espacios teóricos múltiples donde la administración de la instrucción pública apareció, la forma en que se encadenó con éstos, las jerarquías que se encuentran en las

---

<sup>42</sup> FOUCAULT, Arqueología del saber, Op. cit., p. 313.

\* El archivo se entiende como el sistema general de formación y transformación de los enunciados, como sistema que instaura los enunciados como acontecimientos -con sus condiciones y sus dominios de aparición- y cosas -comportando esa posibilidad y campo de aplicación-.

<sup>43</sup> FOUCAULT, Arqueología del saber, Op. cit., p. 321-322.

<sup>44</sup> Ibid. p. 321-324.

<sup>45</sup> Ibidem. p. 6.

series que en ella emergen, su red de determinaciones, su teleología, su transformación y vínculos con la ideología, problematizando mediante ello su verdad legitimada.

En otras palabras se mirará lo que nace y muere a partir de la implementación de cierto tipo de gestión en la Reforma Instruccionista en el Estado Soberano de Antioquia, los discursos que emergieron con un nuevo régimen de producción de verdad para la configuración y reconfiguración del objeto discursivo de la presente investigación. La discontinuidad en la centralización de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista y la continuidad que mantiene Antioquia en un manejo tradicional se convierte en *instrumento y objeto de investigación*, puesto que a partir de ella se hacen evidentes obstáculos que, superados, son posibilitadores de prácticas discursivas que se expresan en instituciones, sujetos y discursos y de prácticas no discursivas, entendidas como no institucionales o de resistencia, que no tienen pretensión de verdad o de poder, pero que ponen en tela de juicio el régimen de verdad instituido.

En síntesis, la arqueología permitió describir los discursos en tanto prácticas que obedecen a unas reglas de formación. Develarlas, implicó la descripción histórica de los discursos y su relación con base en la interioridad de lo que enunciaban, la cual no puede ser mostrada sin insertarla en aquellas prácticas históricas – externalidades- que los han precedido y que se han depositado en ellos. La arqueología “situándose en la forma mantenida de la exterioridad, supone una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito. En realidad, la descripción arqueológica intenta únicamente establecer la regularidad de los enunciados”<sup>46</sup>, es decir, la disposición, funcionamiento y transformación de un objeto, susceptible de describir en ellos. La arqueología, se ocupa de establecer el sistema de transformaciones en el que consiste el “cambio”. Haciendo jugar lo discontinuo con la continuidad hace que entren las diferencias, las invenciones, las novedades o las desviaciones en el campo de la administración de la instrucción pública.

Foucault expresa que para él, la arqueología es “una tentativa histórico-política que no se basa en relaciones de semejanza entre el pasado y el presente, sino en relaciones de

---

<sup>46</sup> GABILONDO, Angel. Op. cit., p. 126.

continuidad y discontinuidad y en la posibilidad de definir actualmente objetivos tácticos y estratégicos de lucha en función de ellas”<sup>47</sup>

Para Gabilondo, la anterior definición es el comienzo, donde arqueología y genealogía se implican y se necesitan para acceder a un terreno indiferenciado aún y en el que no serían efectivas por separado. Es en ese momento, cuando sus límites se perfilan menos claros y más se manifiesta en que medida la “voluntad de sospecha” y la “voluntad de escucha” se conjugan y complementan<sup>48</sup>.

Frente a la pretensión de dar con un más allá del discurso, un más adentro de él, Foucault fija su mirada simplemente en la exterioridad de ese “más”. Su preocupación según el corte nietzscheano se encuentra en un tipo de discurso en el que se hace el análisis histórico de la formación misma del sujeto, elemento que retomado en la presente investigación buscó relacionarse con el análisis histórico de cierto tipo de administración como práctica<sup>49</sup>.

Como lo plantea Gabilondo, se trató de captar en la investigación, el retorno de los discursos, desentrañando las condiciones históricas de donde procedían, de definir el punto histórico donde alguna vez fueron tratados. “Nos encontramos de este modo ante la tarea indispensable de la genealogía, como oposición a la búsqueda del origen, al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos”<sup>50</sup> para proponer nociones como procedencia, emergencia, comienzo o nacimiento, con las que es posible indicar mejor el objeto propio de la genealogía generando a través de tales nociones ciertas miradas, descripciones analíticas que no buscan la pretensión de verdad absoluta, sino continuar la problematización e indagar por la formación de objetos como el de la administración de la instrucción pública.

“La genealogía, como análisis de la procedencia, está, pues, en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar el cuerpo totalmente impregnado de historia, y la historia arruinando el cuerpo”<sup>51</sup>. A una administración que en su decir busca

<sup>47</sup> FOUCAULT, Michel. La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa, Traducción de Enrique Lynch. Título Original: A verdae e as formas jurídicas. 2000. p. 171.

<sup>48</sup> GABILONDO, Angel. Op. cit., p. 128.

<sup>49</sup> FOUCAULT, Nietzsche, la genealogía y la historia, Op. cit., p. 12.

<sup>50</sup> GABILONDO, Angel. Ibidem. p.129.

<sup>51</sup> FOUCAULT, Nietzsche, la genealogía y la historia, Op. cit., p. 32.

condiciones vivificantes y en su hacer las frustran. Ello permite huir de terrenos abonados para fundar abstracciones basadas en prejuicios y prenociones de las que es preciso liberarse. Indagar pues la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista desde el caso del Estado Soberano de Antioquia, implicó por un lado, mirar sus procedencias como proliferación de sucesos a través de los cuales se habían formado y, por otro, sus emergencias, que se producen siempre en un determinado estado de fuerzas institucionales y sociales, las cuales al ser analizadas en el período de 1867 a 1880, muestran cómo luchan unas con otras. Las procedencias y las emergencias nos hacen ver que precisamente las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una simple mecánica.

La genealogía se entiende según lo anterior, como el “acoplamiento de los conocimientos eruditos y las memorias locales, acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas actuales”<sup>52</sup>. Implicó pues el presente trabajo de tesis no sólo la indagación por las raíces de administración en Occidente y la lectura de textos que han marcado su historia sino del uso de fuentes locales que presentan datos o motivos del asunto en cuestión en Antioquia y la República, que al ser relacionados con saberes como los ya dichos, posibilitaron identificar las regularidades discursivas presentes en la instrucción pública asentadas en condiciones históricas específicas que las recortaron.

La genealogía, al favorecer el develamiento de las disposiciones, los funcionamientos y transformaciones de una práctica en territorios específicos, en contenidos históricos, donde se evidencian enfrentamientos, posibilitó problematizar y cuestionar una administración de la instrucción pública que expresada en formas de organización, dirección, inspección y vigilancia, examen, premio y castigo para el gobierno de las personas y la administración de las cosas, se desarrolla no omitiendo lo funcional y pragmático.

La genealogía pone en juego los saberes descalificados, no legitimados, “contra la instancia teórica única que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían. Las genealogías, en consecuencia, no son retornos positivistas a una forma de

---

<sup>52</sup> FOUCAULT, Michel. *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica, Traducido al castellano por: Horacio Pons. Título original: *Il faut défendre la société*. 2000. p. 22.

ciencia más atenta o más exacta. Las genealogías son, muy precisamente, anticiencias<sup>53</sup>, que se apartan de la ignorancia y del no saber, para ejercer crítica no tanto contra los contenidos, los conceptos y métodos de una práctica o un saber como por ejemplo el de la administración educativa, sino una insurrección “contra los efectos del poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad”<sup>54</sup> que oculta así los juegos de poder de este tipo de saber en campos como el de la gestión de la instrucción pública.

Para describir tal entramado, la genealogía propone el término dispositivo, como máquina para *hacer ver y hacer hablar*. Configurarlos, no es amontonar objetos y poner en escenario sujetos, hacerlo implica la definición de un régimen, en campos como el de la administración de la instrucción pública, haciendo visibles series en las que se expresen “líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan”<sup>55</sup> relacionándose con tres vectores: Saber, poder y subjetividad.

Según Pérez, la perspectiva genealógica plantea que es en el interior de las problematizaciones donde se constituye y estructura no la verdad, sino un determinado “juego de verdad, es decir, las reglas según las cuales, a propósito de ciertas cosas, lo que un sujeto puede decir se refiere a la cuestión de lo verdadero o lo falso”<sup>56</sup>. En tal sentido, toda apropiación del objeto se inscribe en una determinada problematización inserta en juegos de verdad en los que el sujeto mismo se coloca como objeto de saber posible, es decir, aquellos procesos de subjetivación y objetivación que hacen que el sujeto, pueda devenir objeto de interrogación.

La genealogía es, pues, en síntesis, una escritura de la historia presente, en la que se trata, mediante la crítica de ciertas evidencias, de descifrar el tortuoso mecanismo por el cual en un régimen determinado, “las cosas” llegan a ser justamente “cosas”.

Con el viraje genealógico dado por Foucault en su trabajo, nos encontramos ante una historia genealógicamente dirigida. De acuerdo con lo dicho en la primera parte en este

---

<sup>53</sup> Ibid., p. 22.

<sup>54</sup> Ibidem. p. 22.

<sup>55</sup> DELEUZE, Gilles. op. cit., p. 155-158.

<sup>56</sup> PÉREZ, Sergio. Op. cit., p. 165.

escrito sobre la arqueología, el proceso de ésta, según lo planteado frente a la genealogía, ha quedado abierto con ello a ámbitos que exigen una actividad genealógica. Las descripciones de la arqueología del saber se articulan sobre disciplinas y sacan a la luz la episteme o el papel epistemológico de instancias no científicas e incluso políticas, hacen emerger los conceptos y los campos en que se inscriben y permiten el análisis de las formaciones sociales, lo que compromete la perspectiva genealógica en el análisis de las instancias y procedimientos de control en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia de 1867 a 1880.

Finalmente, la arqueología como máquina que pone en cuestión genealógicamente relaciones de poder, al caracterizarse como una reescritura, como una transformación pautada de lo que ha sido ya escrito, exige para su estricto análisis, completarse con un radical cuestionamiento de las posibilidades mismas de la descripción como operación mental en la que fundamentalmente se apoya, dado que la propia elección de categorías descriptivas implicaría ya una interpretación<sup>57</sup>. La asociación de arqueología y genealogía nos conduce así a lo que ha sido denominado “una analítica interpretativa de la situación presente”<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> GABILONDO, Angel Op. cit., p. 140-142.

<sup>58</sup> DREYFUS, Hubert L. y RAVINOW, Paul. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Traducido por: Carlos Altamirano. Título en Original: Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics. 2001. p. 147.

***PRIMERA PARTE***

**CONFIGURACIÓN Y RECONFIGURACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN DE  
LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.  
RAÍCES EUROPEAS EN LA COLOMBIA DEL SIGLO XIX**

Si bien el objeto del trabajo es la administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, se hace imprescindible problematizar el objeto administración, en la Europa de la Época Moderna y la del siglo XIX de la Época Contemporánea, dada la resonancia que los acontecimientos acaecidos en este tiempo y espacio, tuvieron para América en el siglo XIX. Con ello se busca mostrar el orden y funcionamiento que la gestión educativa presentó, vinculándolo al campo de la instrucción pública.

Así pues, el primer capítulo de este primer bloque investigativo, más que apuntarle a la indagación de unos antecedentes del objeto administración en tanto práctica de poder y gobierno o gestión de componentes estratégicos para la configuración de un determinado orden social, investiga sus procedencias en ámbitos como el de la instrucción pública. Explorar las raíces del referido objeto, se convierte en tal sentido en un fundamento vital, a la hora de abordarlo en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia.

Para ello se aborda como eje transversal de análisis lo que en su momento se configuró como Policía en la Sociedad de Soberanía, y Policía en la Sociedad Disciplinaria, transitando por la Sociedad de Normalización, con la problematización quede allí se desprende para la gestión de la instrucción pública. Se indaga de igual manera el desdoblamiento de la Policía en el siglo XIX, en una de sus ramificaciones: la Administración Burocrática, incrustada en el escenario de la Escuela.

Así, el dominio de cómo y por qué la gestión de la instrucción ha operado en Occidente en una doble perspectiva de dominio y de liberación, posibilitará con el manejo de esta forma discursiva que nace con la masificación de la instrucción pública, comprender el tejido de tal objeto en la historia de Occidente y, en el capítulo dos y siguientes,

relacionar y problematizar las raíces y vestigios que la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, tiene en la referida historia.

## 1. LA GESTIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA COMO PRÁCTICA DE PODER EN OCCIDENTE EN LA ÉPOCA MODERNA Y EL SIGLO XIX

“[...] hay tres tipos de gobierno que competen cada uno a una forma de ciencia o de reflexión particular: el gobierno de si mismo que compete a la moral; en segundo lugar, el arte de gobernar una familia como es debido, que compete a la economía y, por último, la ciencia de gobernar bien el Estado, que compete a la política”.

FOUCAULT, Michel. La gubernamentalidad. En: Estética, ética y hermenéutica. Tomado La Mothe Le Vayer (F.), L'(Economie du Prince. Traducción al español de Ángel Gabilondo, Barcelona: Paidós Ibérica S.A, 1999.

Este apartado muestra cómo y por qué la administración de la instrucción pública en tanto práctica de poder en Europa en la Época Moderna y el siglo XIX, se ordenó y funcionó en estrecha relación con la forma y modo de organización del Estado. Expondrá su uso para el dominio tanto positivo como negativo y su orientación mediante relaciones de poder para la constitución del sujeto y la gestión de la población, coadyuvando mediante redes de poder al mantenimiento, la consolidación, la apropiación o el desplazamiento del poder. Se mirará cómo y por qué en tales recurrencias, la *Policía*, como régimen para ordenar las relaciones entre el soberano y el súbdito en la sociedad de soberanía propia de los Estados Patrimoniales y Absolutistas y que reconfigura su despliegue en la *Sociedad Disciplinaria*, que se mantiene y se combina con una gestión de la vida y con el *Modelo Panóptico* de Bentham propuesto a finales del siglo XVIII, -*Policía* que en la *Sociedad Disciplinaria* se recorta no de forma pura, en un modelo de administración burocrática, a finales del Siglo XVIII y durante el Siglo XIX- se incrusta, en conjunto con estas formas de dominio y regulación, en la instrucción pública y en el proyecto de modernidad, que a causa de ellas se ve ensombrecido. Se ubicarán para la materialización de lo inmediatamente expuesto, las rupturas que fue posible visibilizar en los acontecimientos sociales e intelectuales que desde Europa marcaron la historia de Occidente.

## 1.1 ESTADO Y FORMAS DE DOMINIO Y GESTIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA. LAS RAÍCES EUROPEAS

El administrar, como el gobernar o el ejercer la autoridad o el mando sobre un territorio y sobre las personas que lo habitan, como el dirigir una institución ordenando, disponiendo y organizando no sólo los sujetos, sino las cosas para alcanzar los propósitos esperados, como virtud, disposición y habilidad para hacer algo o como conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algún asunto, ha acompañado la historia de Occidente. El mandar con autoridad o regir, el guiar o el dirigir, el manejar a alguien y ejercer una influencia sobre él, el componer y arreglar las cosas, fueron acciones realizadas en la Época Moderna, por el individuo, la familia, el Estado y la Iglesia, apareciendo en este período otras instancias de poder que se consolidan a finales de este período y que se instalaron en la Época Contemporánea como estructuras materiales de socialización, entre las que se citan la escuela, el ejército, el hospital, la cárcel y la fábrica.

Para Foucault<sup>59</sup>, el *problema del gobierno* ocurre en el siglo XVI, momento en el que identifica una serie de preceptos o consejos sobre cómo guiarse, cómo dirigir, cómo hacerse respetar o aceptar. En el referido siglo emerge la pregunta por el gobierno de sí mismo, al igual que el problema del gobierno de las almas y de los comportamientos, del gobierno de los niños y del gobierno de los Estados. La Época Moderna presenta un funcionamiento del Estado en estrecha relación con la forma de gobernar los sujetos y ordenar las cosas. En este sentido las condiciones bajo las cuales emergió la administración moderna, su orden y funcionamiento en un campo como el de la instrucción pública, no se pueden separar analíticamente de las condiciones de aparición del Estado moderno y contemporáneo.

En la Época Moderna al reconfigurarse el panorama medieval precedente, se modificaron las relaciones con el pasado y se declaró la inmanencia del nuevo paradigma del mundo y de la vida: la potestad terrenal<sup>60</sup> en la que el poder ya no

---

<sup>59</sup> FOUCAULT, Michel. La gubernamentalidad. En: Estética, ética y hermenéutica. Traducción al español de Ángel Gabilondo, Barcelona: Paidós Ibérica S.A, 1999. p. 175.

<sup>60</sup> Ibid. p. 188.

dependió de los representantes de Dios en la tierra, sino de especies de “dioses humanos” que establecieron su hegemonía, monopolizando el poder. Tal absolutismo monárquico, se da entre conflictos por las fuerzas inmanentes y el poder trascendente, que apuntaba a restaurar el viejo orden.

### **- La Policía en la Sociedad de Soberanía y su régimen escolar.**

En el referido contexto absolutista florece el objeto discursivo Policía, para constituirse en valor medular. A él se acude para disfrazar las intenciones de romper el equilibrio feudal a favor del Monarca, presentándose una utilización manipuladora del concepto de policía y dotándolo de una gran carga política, en cuanto representa la idea del interés colectivo de la comunidad, que el Monarca va a utilizar en su beneficio. La Policía deja así el sentido restringido de orden público de cada ciudad con el que se le había asociado en el Medioevo o su connotación griega de buen orden, de gobierno de la ciudad, de sostén de la vida del pueblo, el primero y el más grande de los bienes o el alma de la ciudad, la que piensa en todo, la que regula todas las cosas, la que hace o procura todos los bienes necesarios a los ciudadanos, y la que aleja de la sociedad todos los males y todas las calamidades que son de temer, para identificar sus fines a lo largo de la Época Moderna, con los de la Administración del Estado<sup>61</sup>. Éste se vale para ello en la Sociedad de Soberanía, del uso de la fuerza, procurando mediante la Policía como *máquina administrativa, unitaria y rigurosa*, la felicidad de los súbditos\*; atiende además el que su seguridad y prosperidad, dependan del eficaz arreglo de los bienes raíces, el orden en los diferentes miembros que lo componían y la eficacia en los diversos sectores en que se perfiló su especialización. Como lo indica Foucault<sup>62</sup>, la Policía como *mirada sin rostro*, como aparato de Estado, funciona con el apoyo del *poder familiar, prometiéndole felicidad y tranquilidad* en tanto ella garantizará con la autoridad que el soberano delegaba en la familia, el control de los *rebeldes y repudiados*

<sup>61</sup> NIETO, Alejandro. Algunas precisiones sobre el concepto de policía. Dos estudios dogmáticos. En: Estudios de Derecho y Ciencia de la Administración. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001. p. 340-343.

\* La Policía que trasciende el simple gobierno del Príncipe con su poder fáctico, ayuda a éste, como medio técnico, a la intervención administrativa que asegura la felicidad de los individuos. Este pretendido eudemonismo, era una simple cobertura ideológica de las medidas mercantilistas que se aplicaban y que actuaban como fachada de los intereses del autoritarismo regio, sustentados en los instrumentos de poder del Ejército y las monarquías y en el que se daba por sentado que los individuos y sus riquezas deben ser fomentadas para poder extraer de ellas con más abundancia impuestos y soldados.

<sup>62</sup> FOUCAULT, Michel, Vigilar y castigar, Op. cit., p. 216-217.

de ésta<sup>63</sup>. Produce así orden y armonía. Su penetración en la escuela, tendrá tal finalidad. La Policía propicia al Estado un buen gobierno<sup>64</sup>. Garantiza el que los individuos se conduzcan como es debido, gracias a que permite contrarrestar *el desorden, la agitación, la desobediencia, la mala conducta*<sup>65</sup>.

La Ciencia de la Policía en el llamado Estado-Policía Prusiano y Francés de inicios del siglo XVIII, se justificaba por la carencia de *regulación y reglamentación* en un contexto donde el *orden y la administración son defectuosos*, en donde, *en resumen se gobierna demasiado poco*<sup>66</sup>, por lo que fue necesario acudir a esta práctica para fortalecer no sólo el Estado absolutista sino para tener en la perspectiva del mercantilismo, individuos productivos. Al respecto se reconoce en la monarquía prusiana un papel relevante en el impulso de la Policía, gracias a la reflexión continua de su uso en escenarios como el ejército\*. A principios del siglo XVIII, en Prusia se demandó de funcionarios especializados<sup>67</sup> que recibían instrucción en lo que se conoció con el nombre de Ciencia Cameral o Ciencia de la Policía, la cual alcanzó un brillo inusitado.<sup>68</sup> El impulso de la referida ciencia se presentó también en Francia, mediante Nicolás Delamare con su *Tratado de Policía*, publicado en 1705.

En la Sociedad de Soberanía, la Policía se hizo sentir en las escuelas, mediante una reglamentación más cerrada de la asistencia y los progresos del estudiante, transformando el ordenamiento escolar en un *sistema autoritario* y cada *ayuntamiento*

<sup>63</sup> DONZELOT, Jacques. La policía de las familias. España: Pre-textos, Título Original: La police des familles. Traducción de José Vázquez y Umbelina Larraceleta. 1998. p. 27.

<sup>64</sup> FOUCAULT, Michel. La Gubernamentalidad, Op. cit., p.181.

<sup>65</sup> FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar, Op. cit., p. 218.

<sup>66</sup> FOUCAULT, La gubernamentalidad, Op. cit., p. 210.

\* Al respecto es necesario precisar que la Guerra y el *homo bellicus*, que emerge de las empresas militares como primeras grandes organizaciones de los Estados modernos, presentan no escasas muestras de concordancia o paralelismo con la Administración. El “modo militar” y el “modo administrativo”, reportan como técnicas un funcionalismo ejecutivo. Así, las funciones técnicas, de previsión y financiera al igual que los procesos de organización, orden, gobierno, coordinación y control, en conjunto con las capacidades de las personas empleadas en la conducción militar de los grandes ejércitos, son como actividades y funciones, aspectos similares o análogos a los de las organizaciones modernas. La estrategia y la logística militar son, en gran parte, administración. Los niveles estratégicos, tácticos y operativos como jerarquías propias en la toma de decisión militar y que expresan la composición y complicación militar que debe apoyarse más y más en la Administración, son instancias propias de las estructuras actuales. Procedencia militar indudable, al menos en su terminología, tienen muchas de las modernas técnicas de la Administración, no sólo en la función pública sino en la privada entre los que se citan: La organización en línea, la Plana Mayor, los Estados Mayores, los Equipos Tácticos y Técnicos, la Investigación Operativa, la Programación, los llamados Factores de Decisión, la Inspección, la Vigilancia. Al respecto puede verse: LÓPEZ V., José María. Administración y defensa nacional. En: La administración pública y el Estado Contemporáneo. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1961.p. 84-97.

<sup>67</sup> MAYNTZ, Renate. Sociología de la Administración Pública. Madrid: Alianza Editorial, Versión Española de: José Almaraz. 1985. p. 35 –38.

<sup>68</sup> NIETO, Alejandro. Dos reflexiones introductorias. En: Estudios de Derecho y Ciencia de la administración. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001. p.59 – 63 .

*de profesores y alumnos en un estricto gobierno de los alumnos y maestros*<sup>69</sup>. Como lo evidencia Hamilton,<sup>70</sup> en los debates educativos del siglo XVI, el orden como disposición de las cosas necesarias para producir el efecto deseado y como práctica que conlleva a la uniformidad de la acción, en tanto que cada cual sabe lo que hay que hacer, se mostró con mayor fuerza que la disciplina. En este sentido, en el Renacimiento los principios medievales de simultaneidad y repetición se fueron cambiando por los de sucesión y graduación, la infancia y la juventud heterogénea, comenzó a albergarse en grupos de edad aptos para ser *objeto de inculcación y moralización*<sup>71</sup>.

Para Alvarez y Varela<sup>72</sup>, la posición piramidal de los estamentos escolarizados, influyó en la calidad de los espacios, en la implementación de los saberes, en el rigor de los castigos y en el sometimiento de las órdenes ejecutadas en la escuela. Se justificó en este contexto, la necesidad de gobierno de una infancia maleable y por tanto modelable, débil con necesidad de tutela, ruda con carestía de civilización y con flaqueza de juicio que exigía el desarrollo de la razón. Atendiendo a lo anterior, la infancia de los estamentos pudientes sometida por el Estado, la familia como paradigma de buen gobierno, la Iglesia Católica y la Protestante y la escuela como espacio cerrado, dentro de un programa político, dirigido a lograr un orden colectivo pacificado y estratificado, evitará la mezcla con los adultos, para formar feligreses y súbditos fieles a la autoridad real. A ello se agrega una Policía multiforme de los jóvenes: dirección espiritual, imposición de un lenguaje casto, prohibición de cantares, de juegos deshonestos y de azar, de dormir en un mismo lecho con otros niños o adultos, alejamiento del vulgo, empleo de libros y temas expurgados y creación de fiestas religiosas<sup>73</sup>. El régimen policial escolar le permitió a la niñez de élite, entrenar sus futuras funciones de gobierno. Así, hasta el siglo XVIII, el paso por la escuela y la escolarización, será un privilegio de la infancia rica. A la infancia de los pobres o a la menesterosa, se destinarán otros espacios en función del adiestramiento para oficios, la moralización y fabricación de súbditos virtuosos. Se empleará para ello los hospitales y los hospicios. Otros espacios como los albergues, casas de expósitos, casas de la doctrina, casas de

<sup>69</sup> ARIES, Philippe. El siglo de la infancia. Una historia social de la vida de la familia. Madrid: Tauros, 1988. p. 171.

<sup>70</sup> HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. En: Revista de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – MEC - No 295. (May. – Feb. 1991). p. 199-202.

<sup>71</sup> ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En: Revista de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. No 296. (may. – agos. 1992), p. 59.

<sup>72</sup> ALVAREZ, Fernando y VARELA, Julia, Op. cit., p. 15-19.

<sup>73</sup> Ibid. p.22.

misericordia y seminarios, serán usados por la Iglesia de manera preponderante a partir de la segunda mitad del siglo XVI. Se esboza en el anterior horizonte una “nueva ética rentabilizadora del trabajo y mantenedora del orden [que] tiende a sustituir lentamente las antiguas caridades. Comienzan los primeros esbozos de una nueva gestión de las poblaciones potenciada más tarde por los ilustrados ya desde la perspectiva de la Economía Política”<sup>74</sup>.

### **- La Policía en la Sociedad Disciplinaria y el arreglo de la Instrucción Pública.**

Las urgencias militares, políticas y económicas de los siglos XVI y XVII en conjunto con el mercantilismo en tanto *primera racionalización del ejercicio del poder como práctica de gobierno* y como instancia que tuvo como objetivo principal la potencia del absolutismo monárquico\*, precipitaron no sólo la liquidación de los temas mercantilistas en las primeras décadas del siglo XVIII, sino el bloqueo de la Sociedad de Soberanía. El reordenamiento de ésta en una Sociedad Disciplinaria, implicó la reorganización de la Policía como dominación global, ilimitada y no calculada en función del producto del trabajo, por una Policía que computará y codificará los movimientos, tiempos y espacios en que cotidianamente se desenvolvía el hombre-cuerpo para controlarlo y utilizarlo. Como lo indica Foucault<sup>75</sup>, con este nuevo tipo de poder, se despliegan técnicas, instrumentos y procedimientos en torno a los sujetos, mediante los cuales se moderaron los castigos operados en instituciones “especializadas” o reformadas en su organización tradicional, para propender mediante el reino de la disciplina, desde un poder con localización diseminada, por sujetos más dóciles, resignados y útiles, aspectos a lo que contribuirá de forma eficaz la escuela.

Analizando a Foucault<sup>76</sup>, es posible expresar que la policía del siglo XVIII, además de cumplir funciones de represión social y de control político, ejerció una ocupación

<sup>74</sup> Ibidem. p.31.

\* Para Weber, el primer indicio de una política económica principesca racional aparece en Inglaterra, en el siglo XIV. *Se trata de lo que a partir de Adam Smith se ha dado en llamar “mercantilismo”* que significa el paso de la empresa capitalista de utilidades a la política: “El Estado es tratado como si constara única y exclusivamente de empresas capitalistas [...] El objeto consiste en reforzar el poder de la dirección del Estado hacia fuera. Mercantilismo significa, pues, formación moderna de poder estatal, directamente mediante el aumento de los ingresos del príncipe, e indirectamente mediante aumento de la fuerza impositiva de la población.” Ver: WEBER, Max. Economía y sociedad. Tomo II. México: Fondo de la Cultura Económica, Traducción de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eduardo García Máynez. Eugenio Ímaz y José Ferrater Mora. Título en Alemán: Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der Verstehenden Soziologie, 1944. p. 1053.

<sup>75</sup> FOUCAULT, Vigilar y Castigar. Op. cit., p. 218-219.

<sup>76</sup> Ibid., p. 218.

disciplinaria que rompió con el poder absoluto, para conectarlo desde jerarquías y líneas piramidales de autoridad no uniformes pero si solidarias, a los espacios periféricos del cuerpo social. Se desplegó así, un poder más reflexivo en el que los sujetos que lo ejercían, posibilitaron el disciplinamiento de lo no disciplinado, poder que no excluyó la fuerza armada para sus propósitos de orden y obediencia.

La sociedad disciplinar que enfatizó las libertades y las disciplinas, operó por sujeción y subordinación a reglamentos y normas que podían o no contar para su despliegue con cuadros administrativos. La disciplina sin embargo entendida como la “probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática”<sup>77</sup>, se ejercía normalmente con un conjunto de mandos jerárquicos que bajo la inspección y vigilancia ininterrumpida buscaron en el caso de la instrucción pública adiestrar, moralizar y domesticar. Para Weber<sup>78</sup>, el objeto obediencia, como sumisión a mandatos determinados, es probable sólo en tanto se presenta un ejercicio efectivo de dominación. La dominación es en tal horizonte una forma específica del poder que se despliega con base en *todas las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles que pueden colocar a alguien en posición de imponer su voluntad*, aun contra toda resistencia.

El poder disciplinario, haciendo uso de tecnologías como la inspección, la vigilancia, el examen, el premio y el castigo -presentes en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia-, buscó desde las variadas “disciplinas”, lograr bajo la apariencia de la libertad anunciada el “control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y le imponen una relación de docilidad-utilidad”<sup>79</sup>. La escuela en la Sociedad Disciplinar organizó su práctica pedagógica mediante posiciones con las que se asignó a cada individuo un espacio según sus méritos, su éxito o fracaso, según su conducta o sus resultados, emplazamiento preciso que se obtenía de forma permanente y que preparaba mediante su simbología las jerarquías de saber y capacidades que ameritará el mito del progreso como ideología, de la que se valió el liberalismo y en la que se apoyó el radicalismo en Colombia.

---

<sup>77</sup> WEBER, Op .cit., p.43.

<sup>78</sup> Ibid. p. 41-45.

<sup>79</sup> FOUCAULT, Vigilar y Castigar. Op. Cit., p.141.

Para Varela<sup>80</sup>, las pedagogías disciplinarias que este tipo de gestión produce, implicaron también, la separación lenta de los mayores de los pequeños. Se organizó así, la mezcla cronológica de estudiantes que se presentaba en el Antiguo Régimen, para separarlos por pruebas graduales, de complejidad creciente. Se evidenció en tal horizonte, un gobierno de los menores a quienes se les dispuso el espacio y el tiempo de trabajo y ocio, para favorecer su mayor control mediante intervenciones oportunas del maestro, el cual ejerciendo su oficio en instituciones de vigilancia y examen por excelencia, desplegó con base en tal función, el premio o el castigo y, mediante ello, la corrección y moralización. En esta perspectiva los ritmos personales, se vieron regulados de forma creciente por los cronorritmos a los que, externamente, se sometía al sujeto, comportando de igual forma el espacio escolar: “todo un programa que comunica, de forma silenciosa o en los gestos manifiestos que exhibe, los valores e imágenes que dan identidad a nuestra cultura y que disciplina determinadas pautas formativas”<sup>81</sup>. La organización del tiempo y el espacio escolar, tomó posesión de la infancia para ser disciplinada y para favorecer en ella la identidad conveniente al nuevo orden burgués.

Además de la organización de las anteriores dos categorías, se asistió a una dirección espiritual atenta, mediante el establecimiento de niveles de contenido, que no excluyeron, una vigilancia y cuidado que desplazaría el castigo físico y propendiera por el mantenimiento de la disciplina severa, al igual que la ejecución de exámenes públicos que reforzaran la competición introducida en la *cuadrícula escolar* y los premios y recompensas que estimularan el estudio y la formación de caballeros religiosos. A tal régimen de Policía disciplinar mediante reglamentos, no será sólo sometida la infancia, sino el director de escuela<sup>82</sup>.

La manifestación de prácticas disciplinarias en la escuela se acompañó de una dirección de la enseñanza bajo el modelo militar como el único conocido en un principio. Según

---

<sup>80</sup> VARELA, Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: Del individualismo al narcisismo. En: Revista de Educación. No 298. (May-agos) 1992. Madrid: MEC. p. 8-14.

<sup>81</sup> ESCOLANO B, Agustín. Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 39.

<sup>82</sup> ALVÁREZ y VARELA, Arqueología de la Escuela, Op. cit., p. 32-84.

Querrien<sup>83</sup>, en la escuela como espacio de clausura, se optó por la elección de niños disciplinados que hiciesen observar a otros el orden, por el uso de movimientos colectivos y procedimientos rítmicos conducidos por “oficiales” de tal modo que se realizara todo en común y se pudiera estar vigilado. Como lo indica Foucault<sup>84</sup>, el “detalle” y el control que de él se realiza, como categoría retomada de la teología y del ascetismo, une la *mística de lo cotidiano* y la *disciplina de lo minúsculo*, para evitar el peligro de hacer caso omiso de las cosas pequeñas que glorifican y conllevan al paradigma del progreso.

### **- Doctrina utilitarista, modelo panóptico y conducción de la instrucción pública.**

En el gobierno de la instrucción pública se visibilizó a finales del siglo XVIII, el empleo del pensamiento utilitario y del modelo *panóptico* propuestos por Bentham. El utilitarismo anunciado en *A Fragment on Government* ataca la doctrina que establece que los derechos del hombre tienen su origen en el supuesto contrato originario del que son una consecuencia. Para Bentham, el hombre no tiene derechos naturales, todos sus derechos proceden de la ley y la piedra de toque para juzgar de la bondad de una ley, es la medida en que su observancia contribuye a la felicidad general. El fin del obrar humano tanto en la conducta pública como en la privada, es la felicidad, y la calificación moral de una acción, se determinan por sus consecuencias placenteras y penosas. Este principio es la base de la filosofía moral de Bentham, quien pretende apoyar en ella toda la moral y todo el Derecho<sup>85</sup>. En este horizonte, las consecuencias placenteras de una norma se determinan para el jurista, en tanto, además de aportar una norma de valor, hagan posible el control de la conducta humana, principio que se desplegaría de forma magistral en el orden y funcionamiento en las escuelas de Occidente en el siglo XIX. Para Bentham, no es la libertad el objeto del derecho, éste existe sólo para obligar a los hombres a hacer lo que no harían voluntariamente, para producir una armonía social por la vía de la coacción legislativa, regulación social de la que no está exenta la escuela. Paradójicamente, la ausencia de regulación se expresaría de forma diferente en la economía, en la que la armonía de intereses económicos se

<sup>83</sup> QUERRIEN, Anne. Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1979. p. 39-49.

<sup>84</sup> FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. Op. cit., p. 143-145

<sup>85</sup> BENTHAM, Jeremías. Fragmento sobre el gobierno. España: SARPE, Traducción de Larios Ramos. Título Original: A fragment on government. 1985. p. 106 – 110.

produce por la carencia de legislación en este campo, con lo que se favorece bajo este supuesto, la libertad y la igualdad naturales<sup>86</sup>.

Se deja ver una de las dos escuelas del utilitarismo y es la que Crimmins<sup>87</sup> define como intervencionista\* en la que se enfatiza el positivismo legal, para asociarlo desde expresiones de racionalización y reorganización llevadas a cabo de manera económica, para la defensa de soluciones estatales o administrativas a problemas sociales, políticos y económicos, escuela que mostraría su presencia en el campo de la instrucción pública. Tales soluciones se enmarcan en políticas reguladoras en las que la libertad debe subordinarse a la primordial consideración de la seguridad pública, pues para disfrutar de la primera, es necesario garantizar la segunda y con ella la maximización de la utilidad y la producción de felicidad. Por encima de todo es la educación escolarizada, como rama del arte del gobierno, con la que el legislador puede influir y dirigir a la gente a buscar la mayor “felicidad”.

La escuela utilitarista intervencionista para la concreción de sus finalidades contó con el modelo *Panóptico* como maquinaria que favorecía la constitución de un Estado armonioso organizado mediante procedimientos policiales y disciplinarios y en el que “cada camarada se convierte en un vigilante” y en el cual, estar “incesantemente á la vista de un inspector, es perder en efecto el poder de hacer el mal, y casi el pensamiento de intentarlo”<sup>88</sup>. Esta allí la premisa de que una estricta observación, posibilita un comportamiento adecuado a lo establecido. En el *panóptico* como una nueva manera de obtener poder sobre la mente, se gobierna mediante un control global de cada uno de los aspectos de las vidas de los escolarizados o los demandados de ortopedia moral, los enfermos y los locos. En esta perspectiva en la propuesta panóptica de Bentham es posible inferir una racionalización utilitaria, un control político y una contabilidad moral

<sup>86</sup> SABINE, H. George. Historia de la Teoría Política. España: Edición F.C.E, 1937. p. 502-503.

<sup>87</sup> CRIMMINS, J. El legado liberal de Bentham: Teoría y práctica utilitarista. En: Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas. España: Vol. VI, no. 2, Universidad de Santiago de Compostela. 1997. p.13-29.

\* Jaime Jaramillo Uribe, en su texto *El pensamiento Colombiano en el siglo XIX*, se inscribe en tal escuela, desconociendo la segunda denominada por Crimmins como facilitadora o individualista caracterizada por una modelación de la ley para facilitar a los individuos su búsqueda de la felicidad de manera que ellos mismos, más que el legislador, juzguen apropiada. Estas posiciones liberales que chocan con los principios conservadores intervencionistas propende por la construcción de un bienestar social por medio de la libre acción de los agentes individuales. Se desprende de ello una moral utilitarista fundada en valores liberales como la independencia, la libertad y la igualdad ante la ley, en una sociedad altamente jerarquizada.

<sup>88</sup>. BENTHAM, Jeremías. El panóptico. Madrid: Imprenta de D. Fermin Villalpando, 1822. p. 37.

que convierten la escuela en un lugar para adiestrar, inculcar, difundir y legitimar cierto papel social del individuo.

El modelo panóptico al encontrar su florecimiento en instituciones como la escuela, se concreta con el apoyo masivo de la mayoría de los Estados occidentales, en el sistema de instrucción de monitores – *Monitorial system* - iniciado por Andrew Bell (1735-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838), con el que se instaura para Hopmann<sup>89</sup>, en la escuela, orden social, aplicación burguesa y obediencia militar, como aspectos necesarios después de la Revolución Francesa, para encauzar por vías “pacíficas”, la inevitable propagación y expansión de la educación escolar. El panoptismo se evidencia de forma nítida en este método reconocido también como sistema de vigilancia, que implicó, bajo una mirada centralizada, una instrucción precisa y delimitada del director de escuela a los monitores, quienes ejercían una regulación estricta de la rutina diaria para mantener la disciplina. Ello se lograba mediante jerarquías con claras vinculaciones a la organización militar, explícita en un monitor general de orden y monitores de clases que garantizaban la omnipresencia del director, para ejercer en la perspectiva de Foucault<sup>90</sup>, el poder de forma efectiva, desde una tecnología de visibilidad que resuelve los problemas de vigilancia mediante una mirada dominadora. Los alumnos, al mismo tiempo que encadenan con su mirada, están enlazados no sólo por sus posibles competidores, sino por un director que está, de igual forma, aprisionado. La escuela se dota, pues, de cuadros competentes que luchan por ejercer el cargo de centinelas. Así, unos y otros se velan mutuamente desde un “ojo del poder” que modifica la autoridad absoluta del director en la escuela del viejo orden, para con la ayuda de un poder disciplinario, recurrir a las jerarquías, a mandos, vigilancias e inspecciones, condicionamientos y domesticaciones. A este apaleamiento sin cicatrices, sin dolor físico, que desde un ejercicio del poder positivo, modificó el ejercicio del poder negativo del Antiguo Régimen, serán llevados los escolarizados de forma entusiasta y esperanzadora por sus padres, en esta ocasión para su lozanía, salvación, utilidad, seguridad pública y progreso. Parece no advertirse la propuesta de vigilancia ininterrumpida configurada en el *panóptico*, la cual al ser apropiada en la escuela, hace de ésta un aparato de observación y de registro en el que se somete a los escolarizados a

---

<sup>89</sup> HOPMANN, Stefan. El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: Enfoque comparado. En: Revista de Educación. No 295. Madrid: Centro de Publicaciones MEC, (may-agos 1991) p. 291- 297.

<sup>90</sup> FOUCAULT, Michel. El ojo del poder. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, Traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uria. Título Original: L'oeil du pouvoir. 1989. p. 11-15.

vigilancias múltiples y entrecruzadas, aplicadas para tallar su individualismo, disciplinamiento y encauzamiento de la conducta<sup>91</sup>, mediante un *estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder*<sup>92</sup>.

Las normas o prescripciones morales vigiladas de manera permanente hacen que la escuela como escenario concebido por la retórica ilustrada para el aumento de la autonomía, aparezca también como un espacio para la ampliación del dominio racional, un lugar en el que los escolarizados se comporten según lo explícita o implícitamente configurado, esperando el espaldarazo o rechazo del vigilante sin cargo, anónimo, que nunca presenció, que incorporémente venció. La escuela estructurada y operada bajo el modelo *Panóptico*, al troquelar a los escolarizados con sus dispositivos operados bajo los principios esgrimidos por Bentham<sup>93</sup> de seguridad pública, reforma moral, subsistencia, buena conducta, economía y eficacia del poder para aumentar y multiplicar la producción, reconfiguró el poder absoluto del soberano, para desplegarlo en mecanismos y procedimientos que buscaban una *ortopedia moral*, que individualizara y normalizara en sus reparticiones, sus relaciones espaciales, sus combinaciones, sus diferenciaciones y sus registros acumulativos, encaminados al premio para el normal o al castigo para el anormal, es decir, al estímulo para los dóciles, aptos y útiles y a las coerciones sutiles para la salvación del escolarizado y la seguridad pública futura. Implicó este uso de las relaciones disciplinares fortificadas con la máquina panóptica, el reconocimiento de los objetivos establecidos por Foucault<sup>94</sup> para mantener el poder mediante un despliegue del mismo con economía en sus métodos, propagación en todos sus intersticios para obtener una normalización moral rentable y la fabricación de sujetos sumisos y útiles.

Como es posible analizar en Foucault tanto en *Vigilar y Castigar*, como en el *Ojo del Poder*, Bentham al proponer un instrumento de poder con el cual es factible controlar el tiempo y el espacio en sujetos como los escolarizados, mediante una vigilancia organizada que inmoviliza pero que fortalece mediante la reforma moral de los sujetos, lo que hace es afianzar el poder disciplinario que nacía con la difusión de las instituciones de encierro en el siglo XVII como el ejército, la escuela, los talleres

<sup>91</sup> FOUCAULT, *Vigilar y Castigar*. Op cit., p. 177.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 204.

<sup>93</sup> BENTHAM, *El Panóptico*, Op. cit., p. 33.

<sup>94</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*, Op. cit. p.221.

industriales y la prisión. El panoptismo tiene por objeto y fin *las relaciones de disciplina*<sup>95</sup> desde las que se organiza y pone en funcionamiento, el encuadramiento del individuo, sometido ya no al ascetismo religioso, sino, por el cultivo de la razón, vía escolarización, a la afirmación; como lo diría Nietzsche<sup>96</sup>, de un *ascetismo de la virtud* que niega la sensualidad, en tanto plantea la seriedad, el pesimismo, *el desprecio de sí*, el temor a *costrar consciencia*, la *fe en la verdad* en una ciencia que se cree *libre de supuestos*, el *empobrecimiento de la vida* y el *estoicismo* y aparta de igual manera del instinto y la interpretación. El individuo en el panoptismo, desplazará a la cosa humana dispuesta para el vasallaje -según se actuó en el ordenamiento cerrado dado hasta muy entrado el siglo XVII-, para permitir la emergencia de alguien que desde un dominio múltiple y difuso, ha de diferenciarse por sus méritos, enclavándose con ello en los circuitos de producción establecidos, en los que se proporcionará su propia existencia. El individuo es así sometido a la máquina panóptica de la que hacemos parte, bajo un régimen de libertad, a la perspectiva utilitarista propuesta por Bentham, en que degenera el liberalismo después de la revolución burguesa. El panóptico por esta vía, como lo diría Bentham<sup>97</sup>, administrando, facilita el logro de fines, identificando no sólo el interés de los dominados sino el de los dominadores.

#### - La regulación escolar en la Sociedad de Normalización.

La Sociedad Disciplinaria desplegó tecnologías, técnicas, instrumentos y procedimientos de poder centrados en el cuerpo, con el objeto de cuidarlo, adiestrarlo y utilizarlo. Si bien tal tipo de poder se despliega a finales del siglo XVII, Foucault<sup>98</sup> ve aparecer en la segunda mitad del siglo XVIII, *una tecnología no disciplinaria de poder*, que utiliza los medios disciplinarios y que actúa ya no en el *hombre-cuerpo* bajo un *modelo de individualización* sino en el *hombre-especie* para orientarlo a la *masificación*. Esta *biopolítica de la especie humana*, que enraíza gracias al poder disciplinario, actúa sobre la población como problema político, biológico y de poder, para equilibrar persistentemente, manifestaciones colectivas que presentaran consecuencias económicas o políticas no deseadas. Actuando sobre la masa, se trata de establecer sobre ella

<sup>95</sup> Ibid., p. 212.

<sup>96</sup> NIETZSCHE, F. La genealogía de la moral. Madrid: Alianza Editorial, Traducido por: Andrés Sánchez Pascual. 1994. p.165-186.

<sup>97</sup> BENTHAM, Jeremias. El panóptico, Op. cit., p. 52.

<sup>98</sup> FOUCAULT, Michel. Del poder de soberanía al poder sobre la vida, Op. cit., p. 250-251.

*previsiones, estimaciones, estadísticas, medidas globales*, realizando modificaciones o regularizaciones en problemas como la escolarización, la sexualidad, entre muchos más de repercusión masiva<sup>99</sup>. Estos problemas aparecen y se agudizan en el marco del liberalismo, que al desplegar como principio y método la racionalización del ejercicio de gobierno, realizó una administración de la población bajo el supuesto de respeto a la libertad de los sujetos, buscando al mismo tiempo una economía maximal<sup>100</sup>. La práctica que desplegó el liberalismo, intentó así reformar, racionalizar, revisar y limitar una gubernamentalidad tradicional y excesiva a la que se opone, empleando la ley como régimen eficaz de gobierno.

La actuación de la *biopolítica* sobre asuntos globales, trata como tecnología que se apoya en el poder disciplinario de “controlar la serie de acontecimientos aleatorios que se producen en una masa viviente [...] apunta a algo así como una homeostasis, la seguridad del conjunto en relación con sus peligros internos”<sup>101</sup> lo que implica órganos complejos de coordinación y centralización, que con mecanismos reguladores emanados por el Estado, se apoyan en la disciplina y las instituciones propias de las sociedades disciplinarias. *La norma* es el elemento que circula del mecanismo disciplinario al regulador. La norma puede *aplicarse al cuerpo que se quiere disciplinar, como a la población que se quiere regularizar*<sup>102</sup>. En el cruce de la norma de la disciplina y la norma de la regulación, nace la *sociedad de normalización*.

El referido tipo de sociedad deja ver su configuración gracias a la administración de la instrucción pública. En las diferentes tecnologías disciplinarias y de regulación en que se expresa la administración como práctica de poder, que hace de las personas objetos de conocimiento, adiestramiento, uso y gobierno, para ejercer un poder sobre la vida de los escolarizados, se constituye un método de conducción que ya no se ocupa como en las antiguas monarquías de hacer morir o de dejar vivir, sino que hace vivir o deja morir, tendiendo así a la administración de la vida. No se limita según Campillo<sup>103</sup>, a dejar vivir, sino que gestiona la vida, induciendo, incitando, organizando, regulando y acrecentando las fuerzas que somete a su dominio. Para Martínez y Álvarez, a la

<sup>99</sup> Ibid., p. 254-255.

<sup>100</sup> FOUCAULT, Michel. Nacimiento de la Biopolítica, Op. cit., p. 209-210.

<sup>101</sup> FOUCAULT, Michel. Del poder de soberanía al poder sobre la vida, Op. cit., p. 258.

<sup>102</sup> Ibid., p. 259-262.

<sup>103</sup> CAMPILLO, Antonio. Biopolítica y modernidad. En: Revista de Filosofía. Murcia: Universidad de Murcia, 1998. p. 167-169.

constitución del Estado Nación le es imprescindible un aparato escolar que tiene implícito en su orden y funcionamiento una estrategia política global, que no descarta al sujeto. En este horizonte la “relación educación-estado ha intentado escolarizar la población de diferentes maneras para hacerla gobernable”<sup>104</sup>. La normalización presente en la instrucción se enfoca así hacia la formación de ciudadanos productivos que dejando atrás la tradición religiosa, luchan por salvar y forjar la victoria de la nación, propugnando por sujetos libres, con igualdad de oportunidades, magistrados; ello se presenta en medio de la regulación jurídica en una sociedad altamente estratificada y jerarquizada.

Este gobierno de la vida de las personas, manifiesto de sin igual forma en la escuela como institución no neutral, se calcula mucho más con el florecimiento del progreso político y económico y la ilustración técnico científica. Después de iniciada, en la primera mitad del siglo XIX, la creación del sistema de instrucción pública nacional, se fue fraguando y consolidando un aparato político-administrativo para la puesta en marcha de la enseñanza, que impuso la homogenización administrativa y jurídica con la pretensión de organizar el Estado, forjar el mito de la modernidad, impulsar la modernización, orientar la vida de los ciudadanos y contener insurrecciones contra el ordenamiento político y moral dominante. La *sociedad de normalización*, demandó para ello de un orden regulador, que no actuó en el caso de la organización escolar de forma directa sobre directivos, preceptores y familia, sino ordenando acciones como la dirección, la inspección, la vigilancia, el examen, el premio y el castigo, que como tecnologías de gestión garantizaron a los agentes mediante esa regulación, las probabilidades por ella ofrecidas.

Está de igual manera el poder disciplinario y el poder de regulación, en la base de formación de nuevos sujetos, configuraciones sociales y saberes. La constitución de sujetos en la escuela, se produce al organizarse y ponerse en funcionamiento en ella, los diversos vectores que la cruzan, en los que operan según Varela<sup>105</sup>, tecnologías de individualización, disciplinamiento, normalización y subjetivación, objetos que recortan

---

<sup>104</sup> MARTÍNEZ, A , ALVAREZ, A. La educación en las constituciones colombianas. En: Educación y cultura. Bogotá: No. 22. (Abril 1991), p. 9.

<sup>105</sup> VARELA, Julia, Op. cit., p. 12-13.

para Saldarriaga, en su cruce con el individuo, la configuración del sujeto<sup>106</sup>. La delimitación de los nuevos saberes no escapa a la organización racional, porque productos de la oposición que se presenta entre la Iglesia y los nacientes Estados modernos, tensión de la que resulta una posición hegemónica para los segundos, con la introducción paulatina de saberes más secularizados y positivos, monopolizados por instituciones que normalizan, jerarquizan, centralizan y eliminan aquellos de carácter local. Se forja así, la regularización de la masa multiforme<sup>107</sup>.

Los escollos en que la *sociedad de normalización* envuelve a la escuela son posibles en un contexto que para Weber es producto de “la empresa duradera y racional, [...] la técnica racional [...] la ideología racional, la racionalización de la vida”<sup>108</sup> tejido en el que se configura una racionalidad formal caracterizada por un diseño, implementación y evaluación, como proceso visible en diversas prácticas sociales sometidas al “cálculo técnicamente posible y que aplica realmente”<sup>109</sup>. La expansión del dominio racional como fundamento de la institución del capitalismo, tiene en la gestión de la instrucción pública, un instrumento que se enfoca a una masa global y a un problema específico: la escolarización. Fundamentada la administración en la autoridad de la que depende la eficiencia, como conjunto de prácticas a implementar, afecta a gestores y dirigidos valiéndose para ello del *panóptico* de Bentham, como “tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos unos en relación con otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y de los canales de poder, de definición de sus instrumentos y de sus modos de intervención”<sup>110</sup>.

### **- Desdoblamiento de la Ciencia de la Policía, Administración Burocrática e instrucción pública.**

La disciplina y la biopolítica como prácticas para la gestión de la vida, encuentran en la administración burocrática como práctica extensiva a la instrucción pública, orientada a

<sup>106</sup> SALDARRIAGA, Oscar. Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Editorial Mesa Redonda/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003. p. 147.

<sup>107</sup> FOUCAULT, Michel. La batalla de las naciones. Genealogía del racismo. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, Traducido por: Alfredo Tzveibely. 1992. p. 189-194.

<sup>108</sup> WEBER, Max. Historia económica general. México: Fondo de cultura económica, 1976. p.198.

<sup>109</sup> WEBER, Max. Economía y sociedad, Tomo I. México: Fondo de la Cultura Económica. Traducción de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eduardo García Máynez. Eugenio Ímaz y José Ferrater Mora. Título en Alemán: Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der Verstehenden Soziologie, 1944. p. 52-53.

<sup>110</sup> FOUCAULT, Vigilar y castigar, Op. cit., p. 209.

fines y regulada por la reflexión continua, una forma eficaz que coadyuva a la racionalización, la economía y la normalización del trabajo escolar. El modelo de administración burocrática, aparece en el Estado a finales de la Época Moderna, una vez se desdobló la Ciencia de la Policía, bifurcándose para atender la seguridad, pero también la Administración, en cuanto brazo ejecutivo del Estado liberal.

Según Nieto,

de esta manera se corona el proceso de desdoblamiento de la vieja Ciencia de la Policía de carácter unitario, al tomarse conciencia de que la actividad administrativa tiene ciertamente un aspecto negativo, de protección y defensa contra los peligros, y uno positivo, del fomento del bienestar. El primero constituye la [...] policía de la seguridad, y el segundo, por inercia, también se denomina [...] policía del bienestar; pero se entiende que, en rigor, no es policía sino administración, puesto que rompe la anterior asimilación de que toda Administración se refiere a policía, reservándose este término para el aspecto negativo<sup>111</sup>.

Se presentó en este contexto la evidencia de una Policía reaccionaria que amplió la absolutista, en medio de una contradicción liberal que exigía en su sustancia ideológica que los fines del Estado eran limitados; emergió de igual forma una legalidad y una práctica administrativa que se extendió sin riberas a todas las actividades imaginables del Estado entre las cuales se incluyó la instrucción pública\*.

Tal desdoblamiento es posible apreciarlo con nitidez, en el período posrevolucionario francés, en el que se formó el modelo de la moderna organización ministerial, con el que aparece un ejercicio jerárquico y permanente de disciplina que desplaza el ejercicio monárquico y ritual de la soberanía. Tiempo en que Napoleón vigorizó con una

<sup>111</sup> NIETO, Alejandro. Dos reflexiones introductorias. En: Estudios de Derecho y Ciencia de la administración. Op. cit., p. 352.

\* El acento administrativo, tiene su asiento en uno de los dos carriles en que se desdobra la Policía, el técnico, que sin desconocer el carril jurídico, tiene su precedente en la vieja Ciencia Cameralista, que se renueva en la Ciencia de la Policía (*Polizeiwissenschaft*) de Robert Von Mohl y se prolonga rebautizada en la Teoría de la Ciencia de la Administración (*Verwaltungslehre*) de Lorenz Von Stein. Ver: NIETO, Alejandro. Dos reflexiones introductorias. En: Estudios de Derecho y Ciencia de la administración. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001. p. 360-363

Administración central, organizada según el modelo romano y militar, una estructura jerárquica de administración que se expandió a Alemania, Italia y España en el siglo XIX<sup>112</sup>, la cual permitió como lo indica Foucault, una vigilancia generalizada a la que no escapaba el menor espacio, ni el menor detalle<sup>113\*</sup>. La organización de campos como el de la instrucción pública mediante el anterior ordenamiento, no dejó atrás el *uniformismo mecanicista* presente en la mentalidad de los gendarmes, el cual fue mantenido en el sistema napoleónico con una estructura centralizada y uniforme, ejemplificada en el ordenamiento de la vida académica al modo militar, presente “en las leyes y reglamentos con los cuales los liberales organizaron la vida de las escuelas en el siglo XIX”<sup>114</sup>.

En el desdoblamiento de la Policía, cambia la jerarquía de estamentos del Antiguo Régimen por la disciplina moderna, la trascendencia tradicional del mando por la función ordenadora; se pasa pues del paradigma de soberanía a la gubernamentalidad como economía general de disciplina y regulación que recorre toda la sociedad. Así, el diagrama disciplinario, llega a ser el diagrama de la administración misma, la organización configurada como expresión de poder, para visibilizarse como aparato que tiene en cuenta la dimensión biológica colectiva de la reproducción de la población con lo que se da nacimiento a un poder sobre la vida, al biopoder<sup>115</sup>. En él, el proceso administrativo apoya la articulación de los antagonismos entre las élites en conflicto y

<sup>112</sup> MAYNTZ, Renate. Op. cit., p.35 –38.

<sup>113</sup> FOUCAULT, Michel. vigilar y castigar, Op. cit., p. 220.

\* A pesar del descrito desdoblamiento de la Ciencia de la Policía, es de mencionar que la administración central francesa fortalecida en el siglo V, tras la Guerra de los Cien Años, había logrado un sistema central de impuestos. Por este período apareció el verbo *ménager* con el sentido emparentado del verbo *manager* de disponer, gobernar con sentido. Aktouf expresa como una opinión muy extendida sostiene como los vocablos gerente y gerencia derivan de las palabras francesas *ménager* y *ménagement*, *última que entra en uso en el siglo XVI como conducción, cuidado de alguna cosa*. El término moderno *management* y *manager* respectivamente se asocian a conducción, dirección de una empresa y a manejar, dirigir. Otros términos modernos comúnmente utilizados para designar la administración son *gerer*, *gestión*, *administrer* y *administration*. Los dos primeros provienen del verbo latino *gerere*, que significa *conducir, llevar a cabo, dirigir y gobernar*. La raíz de los segundos términos, es latina y proviene del verbo *administrare* que se define como *administrar un bien y administrar en defensa de los intereses de otro*. La administración se constituye en este horizonte en una serie de actividades interdependientes que adelantadas por personas, con recursos, posibilita el gobierno y el aumento de la producción. Esta se ha entendido según el momento histórico como conducir, gobernar, arreglar, disponer, cuidar de, manejar, gerenciar, gestionar, gestión; proceso adelantado mediante tareas entre las que se mencionan para el siglo XIX la organización, la dirección, la inspección, la vigilancia, el examen, el premio y el castigo y para el siglo XX y XXI la planeación, la organización, la dirección, el control y la evaluación; tareas desarrolladas por el administrador quien actúa desde doctrinas y corrientes administrativas enmarcadas en paradigmas de pensamiento, desde marcos legales y contextos sociales, políticos y culturales. Ver: AKTOUF, Omar. La administración entre tradición y renovación. Colombia: Artes Gráficas Univalle, 2001. p. 17 – 21.

<sup>114</sup> ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. Op. cit., 60.

<sup>115</sup> FOUCAULT, Michel. La gubernamentalidad, Op. cit., p. 182- 183.

apunta a lograr una unidad dialéctica del poder, extrayendo y cosificando la soberanía popular a través de la dinámica histórica.

Subyace en lo anterior, en la perspectiva de Weber<sup>116</sup>, una dominación en el Estado de una forma legal, bajo una acción racional, que permite a la Administración estatal, imponer normas calculables, libres de arbitrio personal; una dominación que fundada en lo jurídico, es racional, en tanto su instrumento de dominación, la administración burocrática, parte de la *acción racional con arreglo a fines* y de la *burocracia* como forma que adquiere el orden social, orientado por esta racionalidad. Al caracterizarse por una especial adecuación a los fines, fundamenta su indispensabilidad y, por lo tanto, se hace imprescindible en toda sociedad moderna. Este tipo de administración de la que no está exenta la escuela, se constituye así en *jaula para una nueva servidumbre* que emplea para ello la racionalización ordenada y calculada en la que para lograr finalidades, se omiten en la selección de los medios las consideraciones éticas, políticas y estéticas, aspectos factibles de contrarrestar, mediante el control efectivo de la misma a través de la democratización y la parlamentarización efectiva.

En el modelo de administración burocrática, la organización de la escuela se relaciona con las maneras de organización social y, más concretamente, con las formas que adopta el funcionamiento del poder y del saber en la sociedad. La noción y concepción que sobre tal entidad se tiene, exige para Ema<sup>117</sup>, de una gestión burocrática que llevó a las autoridades liberales a controlar con eficacia su desenvolvimiento soportado en una inteligencia racional, enfocada a la constitución de los Estados nacionales y la formación de subjetividades específicas como la del ciudadano y el individuo. Tales aspectos se obtienen mediante *pedagogías disciplinarias*, necesarias para el nuevo sujeto demandado por el naciente escenario histórico.

La administración burocrática en el campo de la instrucción pública, al operar desde una *dominación legal*, se ejerce mediante un *cuadro administrativo burocrático* compuesto de funcionarios individuales, el que según Weber<sup>118</sup>, se debe sólo a deberes objetivos de su cargo, estatuidos de modo racional con arreglo a fines o con arreglo a valores o a

---

<sup>116</sup> WEBER, Max. Economía y sociedad. Tomo II, Op. cit., p. 707-708, 743.

<sup>117</sup> EMA F, Op. cit., p. 947.

<sup>118</sup> WEBER, Max. Economía y Sociedad. Tomo I. Op. cit., p. 170-177.

ambas cosas. Tal cuadro, presenta una jerarquía rigurosa, es técnicamente seleccionado\*, posee competencias fijadas de forma precisa, las cuales son ejercidas en virtud de un contrato que es retribuido y esta sometido a una asidua disciplina y vigilancia administrativa. El cuadro administrativo como conjunto de mandos, implica la prescripción de actividades, dirigidas a la *ejecución de ordenaciones generales y mandatos concretos*, como aspectos llevados a cabo por parte de un grupo de individuos *cuya obediencia se espera*. La obediencia, como respuesta a reglas específicas motivadas por la costumbre, el afecto, el interés material o por aspiraciones con arreglo a fines o valores, se requiere de modo normal, es imprescindible.

Esta forma de *dominación gracias al saber*, la cual es el germen del Estado moderno, se consolida y fortalece con las “modernas” asociaciones e instituciones. “Toda nuestra vida cotidiana está tejida dentro de este marco. Pues si la administración burocrática es en general *-caeteris paribus-* la más racional desde el punto de vista técnico-formal, hoy es, además, sencillamente inseparable de las necesidades de administración de masas (personales y materiales)”<sup>119</sup>. El imperio burocrático -o el soberano que de él se sirve- que no excluye la dominación tradicional ni la carismática, se caracteriza por la plutocratización, la dominación de la impersonalidad formalista y la inclinación de los burócratas a llevar a cabo sus tareas administrativas de acuerdo con criterios utilitarios *en servicio de los dominados, hechos felices de esta suerte*.

Puede plantearse, en suma, que la Ciencia de la Policía nace a la sombra del Estado, al igual que la moderna Ciencia de la Administración florece a la luz de éste, diversificándose en instituciones como el ejercito, la prisión, el hospital, la escuela y en talleres y fabricas. En tal sentido, los desarrollos del estadounidense Woodrow Wilson en este campo en torno al Estado a finales del siglo XIX y de Taylor como autor paradigmático en el ámbito de las organizaciones privadas, no pueden considerarse como pioneros en el campo de la Ciencia Administrativa en el primer campo, tal florecimiento se había dado con antelación en Europa. Taylor, más por el objeto de sus análisis que por una decisión meditada, no había pensado en la Administración Pública, aunque nunca negó la aplicación de su método a ésta.

---

\* Se exceptúan acá los altos cargos estatales – presidencia, ministerios y altos cargos directivos – que como cuadro de dominación administrativo especial no requieren como el monarca en los viejos tiempos, la calificación profesional que fundamenta su nombramiento, siendo funcionarios sólo en sentido formal, pero no en sentido material

<sup>119</sup> Ibid., p. 178-180.

## 2. VESTIGIOS DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE LA EUROPA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA EN LA COLOMBIA DEL SIGLO XIX

“Las formalidades con las que se aplicará la expulsión en público serán las siguientes: formados en dos alas todos los cursantes de la Universidad i presentes los superiores i empleados de ella, todos con traje de ceremonia, dos comisarios de policía conducirán al penado, i en el punto señalado se le detendrá i el secretario leerá en alta voz el decreto de espulsión; seguidamente el espulso será sacado del edificio por enmedio de las filas de cursantes i llevado al despacho del Jefe de policía, a quien se le entregará.”

En: HERRÁN, Pedro A. Decreto del 1.º de diciembre de 1842. Organizando las universidades. Bogotá: Gaceta de la Nueva Granada, Tomo 44, No 590. (dic 15 de 1842). ARPE 5374 C 80 RO. 1842. pp. 23-24.

Las formas de estructuración y funcionamiento de la administración de la instrucción pública en Europa a la luz del dominio de la Policía, el poder disciplinario, la gestión de la vida y la administración burocrática, repercutieron en la conducción de la educación en la Gran Colombia, la Nueva Granada, la Confederación Granadina y los Estados Unidos de Colombia en el Siglo XIX.

Algunas de esas prácticas estuvieron presentes en la Gran Colombia. Se forjó allí, según Echeverry<sup>120</sup>, un poder moral y político que propugnó por cuerpos dóciles y sometidos, cuerpos normalizados mediante modelos de vigilancia y control, constituidos en parte desde la Cámara de Moral y la Cámara de Educación, como instancias de gobierno formadas por Simón Bolívar. La primera se fundó como una *policía del discurso* para todas las entidades y actores de la República; funcionó con *censores* que observaron y examinaron lo que para el régimen era pertinente o no. La segunda, fue una instancia que desplazando el papel de vigilancia que en la colonia ejercían las jerarquías eclesiásticas y los vecinos o funcionarios, sobre el director de escuela -cuya obligación era inculcar *el santo temor a Dios y la obediencia al Rey*-<sup>121</sup> fiscalizó la educación, la fundamentación política y la formación moral impartida a los escolarizados. Para ello se

<sup>120</sup> ECHEVERRI, Jesús Alberto. Santander y la Instrucción pública. 1819-1840. Bogotá: Foro Nacional por Colombia/Universidad de Antioquia, 1989, p. 32-49.

<sup>121</sup> MARTÍNEZ B., Alberto, CASTRO, Jorge O., Noguera, Carlos E. Crónica del desarraigo. Una reflexión en torno a la historia del Maestro en Colombia. En: Educación y Cultura. Bogotá: No. 16. (octubre 1988), p. 48.

emplearon reglamentos de organización y policía general, tendientes al arreglo de la instrucción pública en coherencia con las demandas políticas e ideológicas del régimen republicano. Si bien esta forma de organización, dirección y vigilancia fue motivo de querrela entre el Gobierno Republicano y la Iglesia, González<sup>122</sup> encuentra apoyo entre ambas instancias, expresado en la participación del clero secular en la causa emancipadora, lo que hizo que la posición de éste, mas no la del clero regular, continuara siendo prominente en la nueva sociedad que se gestaba. En 1826, la conducción de la instrucción pública no incluyó, sin embargo, la moral privada, por el contrario, realizó la moral pública para subordinar la primera a las *normas y vigilancia del Estado*. Para Dussel<sup>123</sup>, en tal sentido, se buscaron reformas encaminadas a neutralizar o al menos controlar el influjo clerical, en el de la instrucción pública. Lo anterior generó tensiones entre lo que Echeverri<sup>124</sup> llamó el *poder moral* y el *poder político*.

En este contexto, las clases dirigentes neogranadinas, usaron la instrucción pública como instrumento para legitimar el proyecto ilustrado, apoyándose en un orden legal que buscó la cohesión nacional dentro de un fondo de protección de la institución de la propiedad. Se valieron para sus propósitos, en el utilitarismo, tal como lo haría posteriormente el liberalismo radical. La sociedad, por esta vía, fue sojuzgada progresivamente por instituciones políticas centralizadas<sup>125</sup>. Para Jaramillo<sup>126</sup>, la doctrina utilitarista, significó un divorcio con el espíritu del derecho tradicional español, situación que fue evidente en un Estado y una administración que elevó el placer y la felicidad al rango de principios éticos fundamentales, como expresión de los ideales de la élite neogranadina comerciante, pragmática y racionalista, la cual chocó con las concepciones religiosas de caridad y salvación ultraterrena. Aun así, las posiciones estratégicas de la jerarquía eclesiástica se encontraban ocupadas por adeptos a la administración. Para Santander, había la necesidad de sacrificar los ideales a la conveniencia política<sup>127</sup>.

<sup>122</sup> GÓNZALEZ, Fernán. La Iglesia en la formación del Estado Colombiano. (1830 – 1850). En: Historia general de la Iglesia en América Latina. / Colombia y Venezuela. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1981, p. 299.

<sup>123</sup> DUSSEL, Enrique. Historia general de la Iglesia en América Latina. / Colombia y Venezuela. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1981. p 250.

<sup>124</sup> ECHEVERRI, Alberto. Op. cit., p. 97-99.

<sup>125</sup> JARAMILLO U., Jaime. *El pensamiento Colombiano en el siglo XIX*. Colombia: Alfaomega Grupo Editor, 2001. p. 4.

<sup>126</sup> Ibid., p. 24-27.

<sup>127</sup> BUSHNELL, David. El Problema Religioso (II): Las reformas anticlericales 1821-1826. En: El régimen de Santander en la Gran Colombia. Bogotá: El Áncora Editores, 2000. p. 291-296.

En el contexto descrito de la Gran Colombia, al igual que en los períodos de la Nueva Granada, la Confederación Granadina y los Estados Unidos de Colombia, además del utilitarismo y la organización racional, existió la presencia de las tecnologías disciplinarias en la conducción de la instrucción pública. Lo anterior fue visible por ejemplo en un director que ejerció su labor mediante el método de enseñanza mutua lancasteriana. Según Zuluaga<sup>128</sup>, en el referido método, se evidenció la organización de las prácticas pedagógicas con base en el poder disciplinario y de normalización, como formas de dominio que estuvieron presentes como lo indica Martínez<sup>129</sup> en la Época Colonial y que permanecieron presentes en el período Republicano. En éste se presentaron vestigios de un director, que a pesar de ostentar tal título, le fue controlado su discurso por las autoridades civiles y eclesiásticas. Desde ésta restricción dirigió su práctica por las sendas de la subordinación, la repetición, el sometimiento legal, la vigilancia, la moralización y la obediencia. En la aplicación del método lancasteriano el director atendió la economía de la mirada, a la vigilancia, el castigo, la repetición y el memorismo. No fue la “enseñanza mutua un método [...] planteado al margen de la dominación, lleva inscrito hasta en sus formas más meticulosas de organización escolar la forma como las clases dominantes sometían el cuerpo, el conocimiento y la moral de los niños a un aprendizaje para la obediencia y el sometimiento”<sup>130</sup>. Visto de esta forma, no “importa mucho el saber del maestro, la máquina misma, en su movimiento, en su organización, produce saber”<sup>131</sup>. En este tipo de gobierno económico de la instrucción, emergió la “escuela como institución para el encuadramiento republicano. Aún con deficiencias, permitirá homogeneizar a sus usuarios de manera que examinados en cualquier momento de la vida y en cualquier lugar de la nueva República, respondan a entera satisfacción de los prohombres que manejan la misma”<sup>132</sup>. Para ello el Gobierno, como lo indica Zapata<sup>133</sup>, tuvo el derecho de nombrar rectores, vicerrectores, directores de escuelas, maestros, pasantes y, además, definir las materias y autores a enseñar, en aulas de hasta mil alumnos, en las que los monitores, una vez adiestrados por el director, jugaron un papel multiplicador.

<sup>128</sup> ZULUAGA, Olga Lucía. Colombia: Dos modelos de práctica pedagógica durante el siglo XIX. Medellín: CEID, Universidad de Antioquia. 1979. p. 7-9.

<sup>129</sup> MARTÍNEZ, CASTRO, Y NOGUERA, Op. Cit., p. 50- 52.

<sup>130</sup> ZULUAGA, Olga Lucía. Dos modelos de práctica pedagógica durante el siglo XIX, Op. cit., p. 13.

<sup>131</sup> Ibid. p. 17.

<sup>132</sup> ZAPATA, Vladimir y Otros. La escuela en el Plan Santander. En: El concepto de escuela en Colombia en los siglos XIX y XX. Medellín: Universidad de Antioquia, 2004. p.23-24.

<sup>133</sup> Ibid. p. 22-23.

Vestigios del poder disciplinario y del poder de regulación, asentados en la lógica de la racionalidad burocrática, se presentaron en la gestión de la instrucción realizada por Mariano Ospina Rodríguez\* quien promovió normas sobre la organización de las universidades y arreglo de las escuelas. Sus disposiciones modificaron la tendencia descentralizadora que en la instrucción se venía presentando con el plan Santander<sup>134</sup>, condujeron a una severa disciplina escolar, introdujeron la formación religiosa y proscibieron discursos considerados peligrosos como las de Bentham y Say. Las reformas se organizaron con base a un arreglo burocrático evidenciado a nivel universitario en la conformación de cuadros con jerarquías rigurosas, en los que se distribuye de manera legal y objetiva la gestión<sup>135</sup>. En este ámbito se controló el discurso que debía circular y los tiempos, espacios y ritmos de los escolarizados, disciplinamiento que estuvo presente de igual forma en la instrucción primaria<sup>136</sup>. Se contó para ello, con estructuras de vigilancia que permitían el cumplimiento de la moral estipulada, que evitaban la innovación respecto a lo ya señalado, que corregían los comportamientos al margen de lo instituido, represoras de la propagación de *doctrinas impías, inmorales i subversivas del orden legal*<sup>137</sup>. Valiéndose de la norma y configurando instituciones y sujetos que la obedecieran, Ospina puso *remedio a la anarquía* que para él se venía presentando en la instrucción pública universitaria a causa del plan Santander, el cual según Ospina, no contempló “la parte que debía comprender sus medios de ejecución, el modo de hacer que los que debían enseñar, enseñasen, i los que debían aprender, aprendiesen”<sup>138</sup>. En este sentido desde juegos de verdad y como medio de legitimación de su plan de instrucción, Ospina criticó el desgreño en que había recibido la instrucción pública universitaria, la falta de esmero en los estudios, la falta de poder que se les otorgaba a los superiores para *hacerse obedecer*, la carencia de autoridad, la relajación en los exámenes, la independencia de los alumnos, el ocio a que

---

\* Partidario del conservadurismo, se desempeñó como Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores de 1841 a 1845, como Presidente de la Confederación granadina de 1857 hasta 1861, momento en que fue desterrado del país, al que regresó radicándose en Antioquia a finales de la década de los 60.

<sup>134</sup> OSORIO V., Diego Bernardo. “La educación en Bogotá y el Plan Ospina Rodríguez”. En: *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico —IDEP—, 2002, p. 80.

<sup>135</sup> HERRÁN, Pedro A. Decreto del 1.º de diciembre de 1842. Organizando las universidades. Bogotá: Gaceta de la Nueva Granada, Tomo 44, No 588 y 589. (dic 4 y 11 de 1842). ARPE 5370 y 5373 C 80 RO. 1842. p. 1-14.

<sup>136</sup> HERRÁN, Pedro A. Decreto sobre establecimiento y arreglo de las escuelas. Bogotá: Registro Oficial. No 719. (2 de noviembre de 1844). ARPE 276 C 94 RO. 1842. p. 85-86.

<sup>137</sup> HERRÁN, Pedro A. Decreto del 1.º de diciembre de 1842. Organizando las universidades. Bogotá: Gaceta de la Nueva Granada, Tomo 44, No 588. (dic 4 de 1842). ARPE 5370 C 80 RO. 1842. p. 3-4.

<sup>138</sup> OSPINA RODRIGUEZ, Mariano. Memoria del Secretario del Interior y relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional en 1843. Bogotá: Imprenta J.A. Cuella, ARPE 10209 C 151 RO. 1843. p. 47.

se daban y la adquisición de “conocimientos superficiales”. Apoyado en la visibilización de éste tipo de aspectos, configuró una reforma que corrigiera

aquellos males. Estableciendo orden i disciplina en las universidades, imponiendo la subordinación a los cursantes, dotando a superiores i catedráticos de autoridad para hacerse obedecer i respetar, a vigilar a los alumnos, a los catedráticos, a dar una enseñanza asidua, [a emplear] los exámenes como medio eficaz para compeler a la aplicación, educación moral i religiosa<sup>139</sup>.

En el campo de la instrucción pública primaria, Ospina conservó el sistema de enseñanza mutua de acuerdo con los principios de Bell y de Lancaster<sup>140</sup>, en el que el manual escolar “significaba la base del oficio, pero también contenía el minúsculo saber sobre la enseñanza que le era permitido al maestro”<sup>141</sup>. En tal perspectiva éste y los monitores, grababan en la memoria de los niños normas de conducta, vigilaban que éstos obedecieran los mandatos establecidos<sup>142</sup> mediante líneas piramidales de poder.

El régimen escolar implementado por Ospina, se mantuvo hasta la administración de Tomás de Tomás Cipriano de Mosquera<sup>143</sup>. Se modificaron sin embargo durante el gobierno de Mosquera de 1845 a 1849 y de José Hilario López de 1849 a 1853, mediante la Ley de mayo 8 de 1848 sobre Libertad de Enseñanza y habilitación de cursos, el Decreto de mayo 21 de 1849 sobre colocación de grados y la Ley de mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública, las condiciones para la conducción en la instrucción pública. En este sentido en contraposición a la reforma centralista implantada por Ospina, cambian las formas para adquirir la instrucción de las ciencias, las letras y las artes, para recibir títulos y para ejercer profesiones, lo cual puede hacerse no sólo en colegios nacionales, provinciales o seminarios<sup>144</sup>, sino en establecimientos oficiales o

<sup>139</sup> Ibid., p. 48-49.

<sup>140</sup> HERRÁN, Pedro Decreto sobre establecimiento y arreglo de las escuelas. Op. Cit., p. 93.

<sup>141</sup> ZULUAGA G., Olga L. La instrucción pública en Colombia 1845-1868. Entre el monopolio y la libertad de enseñanza. El caso de Bogotá. Madrid: 1999. 136. p. Trabajo de Tesis (Doctora en Educación) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

<sup>142</sup> ZULUAGA, Olga. *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Op. Cit., p. 18-23.

<sup>143</sup> ZULUAGA G., Olga L. La educación pública en Colombia. 1845-1875. Libertad de Enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá. Santa Fe de Bogotá: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia/Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP-, 2001. p. 169-174.

<sup>144</sup> LÓPEZ, José Hilario. Ley de 15 de Mayo de 1850 sobre instrucción pública. En: *Leyes y Decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1850*. Bogotá: ARPE, C. 87. 134. 1850. p. 20.

privados de personas naturales o jurídicas que actuaran respetando la moral y el marco jurídico establecido<sup>145</sup>. Desde tales prescripciones en el arreglo de la instrucción pública y con base en la referida plataforma jurídica presionada por diversos actores sociales, políticos y económicos con nuevos intereses y opositores al manejo dado a la instrucción por Ospina, emergió lo que se llamó *la Libertad de Enseñanza*.

La organización y dirección de la Libertad de Enseñanza, como expresión de drásticos cambios en la educación republicana, se acompañó en el marco de un proceso de liberalización, del desplazamiento del monopolio de la instrucción por parte del Estado, fortaleciéndose la educación privada. La Libertad de Enseñanza, condujo de igual forma al incremento de la autonomía en el manejo de la instrucción pública por parte de las Cámaras Provinciales, a la elaboración por parte de los directores de los colegios particulares o de los prelados diocesanos de los propios reglamentos escolares<sup>146</sup>, al traslado a las autoridades escolares regionales del diseño de los lineamientos pedagógicos antes elaborados de forma centralista, a una descentralización fiscal con el objeto de producir, “beneficios materiales y fiscales, el desarrollo de la capacidad política de los ciudadanos y de la habilidad administrativa local”<sup>147</sup> y a un paulatino desmonte del régimen universitario\* en lo que respecta al ingreso y titulación anteriormente elitizado, monopolizado y centralizado\*\*. Para Zuluaga<sup>148</sup>, las medidas educativas de mediados de siglo, produjeron el relajamiento de la disciplina, *el desinterés de la juventud por los estudios, la pérdida de interés por las ciencias, la*

<sup>145</sup> Ley de mayo 8 de 1848 sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos. En: Compilación de normas sobre educación superior. Vol II. Bogotá: ICFES, 1974. p. 532-533.

<sup>146</sup> . LÓPEZ, J., Op. Cit., p.27.

<sup>147</sup> ZULUAGA G., Olga Lucia. Instituciones Educativas y libertad de enseñanza. 1845-1868. En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo I. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos, 2002. p. 107.

\* La supresión de las universidades mediante el traspaso de sus recursos a los colegios nacionales de Bogotá, Cartagena y Popayán, niveló a este tipo de instituciones con los colegios provinciales ubicados en su mayoría sin recursos en la parte periférica del país. Ello desencadenó la autorización a los colegios provinciales o particulares, para otorgar grados académicos, como estrategia política ante el centralismo de Ospina. Aun así, a pesar de poderse conceder tales títulos por consejos de profesores de colegios nacionales, provinciales o de seminarios, al suprimirse las universidades en 1850, se dejó explícito que el grado no sería necesario para ejercer las profesiones científicas, - principio del que se exceptuaba la profesión farmacéuta- y que para optar al título, no era indispensable haber estudiado en instituciones formalmente reconocidas, ello en medio de un debate en el que para algunos el título no concede necesariamente el mérito. Mírese: LÓPEZ, José Hilario. Ley de 15 de Mayo de 1850 sobre instrucción pública. En: Leyes y Decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1850. Bogotá: ARPE. C. 87. 134. 1850. p. 29.

\*\* La falta de financiación de universidades y colegios en el período de José Hilario López debido a la crisis fiscal en que recibió el Estado, la cual se agudizó por las reformas administrativas, fiscales y políticas y que trascendió a administraciones futuras y la nula utilidad del título para el campo laboral, condujo por esta vía a la nación, a la ausencia de cuadros técnicos y políticos en un contexto de deserción escolar y de lucha liberal contra *las coaliciones de intereses* y, por otro, al abandono de la población al no contar con medios efectivos para la instrucción. Ver: MOLINA, Gerardo. Las ideas liberales en Colombia, 1849 – 1914. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1973. p. 28-29.

<sup>148</sup> ZULUAGA, Olga. La educación pública en Colombia. 1845-1875. Op. Cit., p. 204-226.

permanencia de los exámenes con sus premios y castigos, pero de igual forma, el mantenimiento de su rito que no evitaba atraer a los escasos alumnos; aspectos que fueron expresión de un orden administrativo débil producido por la carencia de fondos. Las disposiciones conllevaron de igual manera a una secularización en la instrucción, expresada en la expulsión de los jesuitas, en la libertad de cultos y la separación de poderes entre la Iglesia y el Estado<sup>149</sup>.

En la Reforma Instruccionista iniciada en 1867, se expresa un viraje en la administración de la instrucción pública, emprendiéndose por el liberalismo radical la educación de ciudadanos e individuos productivos para la formación de una sociedad republicana. Esta empresa se emprende para Rausch<sup>150</sup>, retomando de la tradición europea, las ideas pedagógicas de Pestalozzi y los legados de la Revolución Francesa, específicamente el nacionalismo, la democracia y el anticlericalismo\*, con base en lo cual se reformaron los modelos tradicionales de instrucción. Los radicales responden a este reto mediante el DOIPP<sup>151</sup>, el cual se fundamenta en los ejes de la enseñanza, la administración y la inspección, como estrategia global con la cual emprenden la superación de la ignorancia, es decir, la *formación política y moral del ciudadano* en el marco de una racionalidad legal y administrativa y con base en una *vigilancia e inspección* como aspectos sobre los cuales se afirmaría el poder político del liberalismo radical sobre el poder moral<sup>152</sup>. Los procesos de gestión en el ramo, quedaron centralizados en el DOIPP en el Director General de Instrucción Pública<sup>153</sup>, cargo nacional por primera vez creado.

En la Reforma Instruccionista se identifican procesos de disciplinamiento y regulación en el campo de la administración de la instrucción pública en Zapata<sup>154</sup>, visibles en la

<sup>149</sup> ZULUAGA G, Olga. Instituciones Educativas y libertad de enseñanza. 1845-1868, Op. Cit., p. 110.

<sup>150</sup> RAUSCH, Jane. La educación durante el federalismo. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo/Universidad Pedagógica Nacional, 1993. p 19.

\* Para López, los países hispanoamericanos, y especialmente Colombia, aunque crecieron impregnados del espíritu francés, se orientaron bajo la política inglesa del *laissez faire*, del libre cambio, del libre juego de las leyes naturales, con una inaudita confianza en los efectos de la elección natural y de la libre competencia, todo ello bien cimentado por el postulado fundamental de la identidad entre los intereses de los que lograban enriquecerse y el interés público. Así, para él, de Francia nos llegaba todo, menos la política económica francesa. Ver: LÓPEZ, Alejandro. Idearium liberal. Extractos. En: Escritos Escogidos. París: Ediciones La Antorcha, 1931. p. 178.

<sup>151</sup> SALGAR, Eustorgio. *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria*, Bogotá: Imprenta de la Nación, noviembre 1 de 1870, ARPE: 10048 C193 RI p. 4.

<sup>152</sup> ZULUAGA, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987. p. 160.

<sup>153</sup> SALGAR, Eustorgio. Op. cit., p. 11.

<sup>154</sup> ZAPATA, Vladimir. *El poder de la escuela en Antioquia*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia. 1984. p. 9-10.

*cuadrícula escolar* entendida como “espacio socio-cultural bien delimitado donde transcurre parte de la vida de los individuos, sometidos a un régimen de vigilancia y control minucioso, al detalle, por medio de expedientes que van desde lo más trivial hasta lo más altamente formalizado. La simple mirada, pasando por el comentario suspicaz, hasta los acabados códigos normativos hacen parte de la parafernalia que gobierna cuerpos y mentes en estas especies de cuadrados sociales”<sup>155</sup>. En la escuela, se generan así, relaciones de poder, comportamientos estigmatizados de normales o anormales y, por lo tanto, eventos terapéuticos para mantener unos o corregir los otros, mediante procedimientos disciplinarios. La escuela como instancia en la que se expresa toda la plataforma de gestión desplegada en el campo de la instrucción pública, se juega socialmente como un “instrumento de poder que se levanta sobre el trípode conceptual constituido por la autoridad, la disciplina y la normatividad. A través de la autoridad emanada del dominio de los saberes y resultado igualmente de una delegación administrativa se suprime toda posibilidad de oposición; con la disciplina se controlan las voluntades y los cuerpos; a través de la norma se regularizan los hombres y cosas, escolares e institución”<sup>156</sup>. En tal sentido las leyes y reglamentaciones, se constituían en *cadena irrompible, ... en eslabones que se enganchaban y aseguraban unos con otros*, para garantizar desde el gobierno económico de la instrucción pública la normatización alcanzada mediante la vigilancia continua.

La administración de la instrucción pública presentó de igual forma en Sáenz, Saldarriaga y Ospina, para quienes el régimen disciplinario y el modelo pedagógico, muestran una falta de temporalidad y ritmo simétrico y carencia de coincidencia entre las bondades y las exigencias propias del segundo respecto a la naturaleza del primero.

Esta es la fuente permanente de incoherencias y tensiones que agotan a la escuela moderna y al oficio del maestro en cientos de callejones sin salida, pero también la hacen inagotable en sentido de riquezas y saberes y en potencia para construir experiencias humanas. Es una tensión constitutiva que dinamiza su historia, e históricamente deben analizarse sus puntos ciegos y sus creaciones: la escuela, una de las

---

<sup>155</sup> Ibid., p. 9.

<sup>156</sup> Ibidem. p. 77.

instituciones más ligadas a la intimidad del ser humano, arrastra consigo su destino paradójico<sup>157</sup>.

La escuela como expresión del dispositivo de gestión en el campo de la instrucción pública, se tensa entre los requerimientos de la organización y la disciplina con los fines formativos alcanzados en la *práctica pedagógica*, entre intensificar la economía y la eficiencia de la enseñanza en términos masivos o intensificar la participación y creatividad del maestro por sobre la uniformidad del método y entre uniformar los conocimientos y los sujetos, pero a la vez individualizarlos. Saldarriaga<sup>158</sup> apunta el anterior horizonte, cuando descubre y explora una *discontinuidad estructural entre los fines formativos explícitos* en los "modelos pedagógicos" y los *procedimientos disciplinarios* implementados en la organización de la instrucción pública en el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, es decir, una *relación tensional* entre el *saber pedagógico* y las *tecnologías de organización*. Por su naturaleza, mientras la función de uno es la problematización de la enseñanza, la instrucción, la educación, la formación, realizada desde el oficio del maestro, la apuesta de las otras son la eficiencia y el gobierno de los sujetos y por extensión de la población. La gestión de la instrucción pública en tal horizonte armoniza y constituye individuos y seres autónomos y heterónomos, individualiza y homogeniza, domina y libera.

Como puede apreciarse, la gestión de la instrucción afirmó a lo largo del siglo XIX elementos para su orden y funcionamiento entre los que aparecen como regularidades para la disciplina y la normalización, la organización, la dirección, la inspección, la vigilancia, los exámenes, las penas y los premios. Estos objetos si bien tuvieron desenvolvimientos diferentes a lo largo del referido siglo, actuaron como componentes de la administración de la instrucción, orientados a obtener resultados políticos y morales. En Álvarez<sup>159</sup>, en la referida serie, aparece la disciplina en el ordenamiento del tiempo y el espacio de los escolarizados, para controlar mediante estas dos categorías el cuerpo y sus ritmos y evitar el ocio. La normalización se ve expresada en

---

<sup>157</sup> SÁENZ, J., SALDARRIAGA, O., OSPINA, A. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Colombia: Colciencias/Ediciones Foro Nacional por Colombia/Ediciones Uniandes/Editorial Universidad de Antioquia/Clio, 1997. p. 194-195.

<sup>158</sup> SALDARRIAGA V., Oscar. Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Op.cit., p. 131-147.

<sup>159</sup> ÁLVAREZ G., Alejandro. ... Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. D.C. Mesa Redonda Magisterio / Sociedad Colombiana de Pedagogía. 1996. p. 93-114.

reglamentaciones uniformes, homogenizadoras. Muestra de igual forma la inspección y la vigilancia presente en una observación ininterrumpida de los procesos escolares al igual que los exámenes con sus rituales, retóricas y parafernalias, como medios para la materialización de las disposiciones que hacían parte de la instrucción pública y que de acuerdo a su implementación, evidenciaban el *éxito o fracaso* de la misma. Las penas y los premios se evidencian como mecanismos de emulación o encuadramiento.

## SEGUNDA PARTE

### INSTANCIAS Y PROCEDIMIENTOS DE CONTROL EN EL DISPOSITIVO PARA EL GOBIERNO ECONÓMICO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Como lo deja ver el DOIPP en su artículo 3º, la Instrucción pública se divide en “tres grandes ramos, a saber: la Enseñanza, la Inspeccion i la Administracion, cada una de las cuales es asunto de un título aparte, i las tres están tan íntimamente encadenadas, que se complementan unas a otras, i unas a otras se hacen eficaces”<sup>160</sup>. Más allá de éstos tres ramos, es factible encontrar en numerosas fuentes en el campo de la *Administración Pública* que se implementó en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, una *administración de la instrucción pública*, que como nueva matriz a indagar en el período, fue posible problematizar en su dispersión en la serie: organización, dirección, inspección y vigilancia, examen, premio y castigo; serie que como la ratio administrativa en la actualidad, no excluye en su orden, funcionamiento y complementariedad, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación, aparatos de verificación. Aun la presencia de éste tipo de tecnologías de gestión, el Gobierno de la Unión mostró el ramo de la *administración* como uno más, con lo cual intentó sin eficacia, ocultar prácticas de organización, dirección y vigilancia desplegadas a lo largo del DOIPP, es decir, ocultar su pretensión de administrar el sistema de instrucción pública, aspecto que en un régimen federal presentó limitaciones en un Estado como el de Antioquia.

Se brinda, pues, en esta segunda parte, una mirada sobre las tecnologías de gobierno que implementaron diferentes instancias de control y que fueron naciendo y siguen siendo, parte consustancial del sistema de gestión empleado en la instrucción pública en los Estados nacionales, en los que se tuvo un dominio floreciente del objeto discursivo *administración pública* en campos como los que acá se indaga. El conjunto de objetos - la serie- abordados en esta segunda parte de esta investigación, como tecnologías administrativas, como procedimientos de control, no estaban *reunidos de antemano*; su organización en conjuntos discursivos recogidos de posiciones institucionales y de

<sup>160</sup> GUZMÁN, César. Circular no. 4 de 1 de Marzo de 1871 al señor Director de la Instruccion Publica del Estado de ... [de disposiciones sobre la instrucción pública]. En: La Escuela Normal. Bogotá. Vol. 3, no. 65 (Mar. 16 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 279. ARPE. 6139 C.138 RI. p. 34.

diversas perspectivas de sujetos, da cuenta de las regularidades que fue posible establecer en ellos mediante el archivo consultado tanto en el Gobierno de la Unión como en el Estado Soberano de Antioquia.

En este horizonte las tecnologías administrativas permiten ver como *formación discursiva* en su orden, funcionamiento, transformación y correlación, las formas reguladas de poder que se despliegan en la instrucción pública como campo para disciplinar al individuo y, por esta vía, impulsar la producción de la normalización en la sociedad. La serie de gestión explicitada, como sucede hoy, permite mostrar el poder, no como un *fenómeno de dominación* compacto y homogéneo de un grupo sobre otros, sino como algo que circula y opera en encadenamientos en donde quien organiza, dirige, vigila, examina, castiga o premia, sufre y practica el poder no de forma pasiva, sino que deviene en instancia de recomposición del mismo.

El analizar tecnologías de gobierno como las mencionadas, con la forma y modo con que se despliegan en escenarios como la escuela y por sujetos como el director, el inspector, el examinador y el maestro, permite mostrar el sistema de poder que se tejió en la instrucción pública, con su rentabilidad política. En este sentido esta segunda parte posibilita observar las condiciones de existencia, emergencia, desplazamiento, conservación o desaparición en que se movieron los referidos procedimientos de control, haciendo evidente en ellos los juegos de poder ejercidos por instancias de control como los poderes públicos, los poderes políticos, la Iglesia como instituciones que tensaron por el control de la instrucción pública y por extensión de la escuela. Se nutre de igual manera, de los juegos de verdad desplegados tanto por estas instancias como por sujetos que fueron fuente de su distribución desde sus posiciones y al mismo tiempo objetivo de los mismos.

Esta segunda parte presenta, pues, unos mecanismos económicos con los que se afirma el Estado moderno racional, como Estado de funcionamiento sencillo, constituido por normas jurídicas y sistemas de gestión simples, que para su manejo ameritó de funcionarios bien adiestrados. Son entre otros aspectos los asuntos que se problematizarán en esta parte, como producto de la indagación y el análisis que dejó la presente investigación.

### 3. LA DIALÉCTICA DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN LA REFORMA INSTRUCCIONISTA ENTRE EL GOBIERNO DE LA UNIÓN Y EL GOBIERNO DE ANTIOQUIA

Que en un país como el nuestro, regido por instituciones tolerantistas, se enseñe en unos establecimientos la adhesión a la autoridad dogmática y en otros el libre examen en materias religiosas, es un hecho legalmente inobjetable. Si los liberales invirtiesen sus capitales propios en enseñar lo que gustaran, eso sería corriente según nuestra constitución, que garantiza la libertad de dar y recibir la instrucción que a bien se tenga. Pero que a un pueblo católico se le impongan contribuciones para dar enseñanzas anticatólicas, como sucede en Colombia, esto no es corriente en ninguna parte del mundo.

El Colegio del Rosario. En: El Tradicionalista. Bogotá: Año II, Trim III, No 223 (16 de sep de 1873). ARPE 10040 C 162 RI. 1873. p. 1349.

La administración de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, presentó un componente teleológico soportado en posiciones religiosas, filosóficas, sociales y políticas lideradas por instituciones -el liberalismo, el conservatismo, la Iglesia, la escuela, el Poder Ejecutivo y Legislativo- y sujetos representantes de éstas. El mito del progreso y los principios y valores en que se mueve o debate la reforma entre los que se encontraron la racionalización de lo sagrado, la sacralización de lo racional, la utilidad, el orden, el mando, la legalidad, la obediencia, la heteronomía, la libertad, la igualdad, la autonomía, las jerarquías rigurosas, la vigilancia, la modernización... se constituyen en la empresa por la que se tomó partido en la referida reforma y en el motivo de su obrar. Dichos aspectos según las orientaciones de Nietzsche, requieren de crítica, lo que amerita “tener conocimiento de las condiciones y circunstancias de que aquellos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron”<sup>161</sup>. Al implicar lo anterior, el visibilizar el gobierno

<sup>161</sup> NIETZSCHE, Friedrich. Op. cit., p. 23.

económico de la instrucción pública en el contexto de la República y de Antioquia, se hace imprescindible indagar por las fuerzas sociales e institucionales en el contexto de las cuales se configuró y reconfiguró la gestión de la educación.

### 3.1 LA EMPRESA CIVILIZADORA

La dirección que tuvo la instrucción pública en el Gobierno de la Unión y en el Estado Soberano de Antioquia deja ver relaciones con la historia europea moderna y contemporánea, épocas en las que se reconfiguraron los métodos de poder y la redistribución de éste, entre distintos actores hegemónicos, que vieron en la escuela a partir del siglo XVII, una institución preponderante con la que se impulsó a la luz de marcos filosóficos, la constitución de determinado tipo de individuo y de sociedad. El nuevo orden y funcionamiento que las élites y la población de los nacientes Estados nacionales occidentales, forjaron en escenarios institucionales y sociales, se vieron marcados por un hito como el de la Revolución Francesa. Este acontecimiento como fuerza social en el que convergió la fuerza intelectual de la Ilustración, generó continuidades políticas, económicas, sociales y culturales y nuevas mutaciones en el ejercicio del poder que no dejó al margen la conducción de la instrucción pública como teatro, para la legitimación del nuevo proyecto burgués europeo, referente que fue retomado, con sus especificidades, por la élite colombiana a lo largo del siglo XIX. Tal proyecto, que es vigente hoy, al propender por un nuevo *ethos* con un individuo caracterizado por el amor al trabajo, la moderación, la energía individual, el cálculo, el orden, la alta estima al dinero, el convencionalismo moral y las virtudes de comerciante; desplazaba al sujeto tallado en el Antiguo Régimen que se extendió a la sociedad colonial. Con las nuevas virtudes, asentadas en el saber de la economía política liberal, se criticó con asiduidad los siglos de oscuridad e ignorancia precedentes al Renacimiento y se propendió mediante la retórica desplegada en la escuela, por una edad iluminada por la razón, la ciencia y el respeto a la humanidad.

Se asiste, pues, a una época de cálculo, capacidad que implica el aprendizaje de saber separar el acontecimiento necesario del casual, *a ver y a anticipar lo lejano como presente, a saber establecer con seguridad lo que es el fin y lo que es el medio para el*

*fin [...] poder responderse a sí mismo de su propia representación, para finalmente poder responder de sí como futuro a la manera como lo hace quien promete, quien se responsabiliza*<sup>162</sup>. Tal capacidad se forma con la ayuda de medios como la *eticidad de la costumbre* y de la *camisa de la fuerza social* que dan como fruto, al *individuo soberano*, aquel que se gobierna a sí mismo y que a pesar de haberse forjado por tales poderes, trasciende las prescripciones éticas, para disponer de una voluntad propia, independiente, “libre” y al mismo tiempo uniforme, ajustada a la regla, dominada. Un ser que calcula, es decir, que tiene capacidad de prometer y olvidar, de memorizar e incumplir y el cual a partir de la honra a los iguales y el desprecio a los que no mantienen su palabra, materializa lo deseado para regocijarse con el poder y la “libertad” que le suscita lo alcanzado, gracias al dominio de sí, las circunstancias, la naturaleza y los demás. La capacidad de cálculo va asociada al privilegio de la responsabilidad. Extraña libertad que implica conciencia e involucra obligaciones consigo mismo a la vez que un poder sobre el destino. Occidente precisamente forja ese conocimiento reflexivo de las cosas, apoyado en el reconocimiento por parte del sujeto de sus atributos. Conciencia que es posible entenderse como memoria grabada a “*fuego*, puesto que *sólo lo que no cesa de doler permanece en la memoria*”<sup>163</sup>. Esculpida, pues, de forma ejemplar en la escuela con la disciplina, la repetición, la violencia, la fuerza, la seriedad, los ritos y la ascética, mecanismos con los que se logró el olvido de lo indeseado y se labraron individuos normalizados, sumisos y, por supuesto, calculadores.

Desde lineamientos como los anteriores se emprendió, se asentó y forjó la Ilustración, impulsando la razón y propendiéndose al mismo tiempo por la racionalización de lo sagrado. Esta empresa civilizadora, al nacer bajo el signo de la dominación, perfiló al individuo pero al mismo tiempo lo catapultó, en su afán de dominar la naturaleza desde la razón. Se entroniza con ello, el saber de la técnica y el impulso de la ciencia que no aspiró al hedonismo del conocimiento y a la felicidad de la verdad sino al sometimiento y explotación de la naturaleza, aspecto que permanece en la actualidad de forma inclemente y que se perfila magistralmente en el arreglo y conducción de la instrucción pública. La Ilustración dando un esplendor sin igual a la institución escolar, apostó al perfeccionamiento personal y social en programas utópicos para la concreción de una sociedad humana, fin al que apuntaron de forma ambivalente en el siglo XIX, el

<sup>162</sup> NIETZSCHE, Fredrich. Op. Cit., p. 66-67.

<sup>163</sup> Ibid., p. 69-71.

gobierno económico de la instrucción pública y prácticas pedagógicas como la instrucción y la educación que se expresaron como tecnologías para la organización individual y colectiva. Operó así esta fuerza difusora de las luces con el mito del progreso, impulsado por el motor de la razón en medio de una realidad avasalladora en la que se experimentó en la organización de la instrucción, la naturaleza sólo como materia, como sustrato de dominio que dejó al margen los *fines éticos últimos* y atravesó al individuo, para producir en él, una abominación por la distinción, anatematizando la diferencia, mediante una troquelación que crea individualismo y disciplina en el escolarizado y que se evidencia como expresión homogenizante en los productos obtenidos con las tecnologías organizacionales que funcionan en la escuela. Coadyuva simultáneamente la escuela del siglo XIX en Occidente y en particular en los Estados Unidos de Colombia<sup>164</sup> y en Antioquia<sup>165</sup>, a la distinción, a perfilar los aptos para el progreso de los no aptos, desde tecnologías administrativas y pedagógicas como el examen desplegado para el control político y moral de los escolarizados.

El espíritu positivo que identifica y vincula a la filosofía con la ciencia y que piensa en términos de utilidad social el saber, fue implantado a finales del siglo XVIII en el Virreinato de la Nueva Granada, desde la realización de una crítica destructora a la filosofía escolástica que había dominado en la enseñanza superior de las instituciones educativas coloniales. Tal reacción general contra las tendencias tradicionales de enseñanza y contra la filosofía escolástica se ubica como acontecimiento en el plan Moreno y Escandón, redactado en 1774<sup>166</sup>. En este como expresión de la reordenación de la instrucción colonial, se unió la tradición fundamentada en las disciplinas clásicas de las universidades coloniales con progresos del pensamiento moderno. Tales reformas se prescribieron propugnándose por un desplazamiento del método dogmático, de criterio de autoridad y de especulación verbalista. La intención de dirigir la instrucción hacia la enseñanza de ciencia aplicada, ciencia de sentido pragmático, con una visión de utilidad social y como instrumento para transformar la realidad económica, partió de un plan de explotación racional de las riquezas naturales del reino, para lo cual fue

<sup>164</sup> SALGAR, Eustorjio. Op. cit., p. 39-41.

<sup>165</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. 8. No. 434. (Enero 2 de 1871) ARPE. 5951 C127 RI. 1871. p. 253.

<sup>166</sup> POSADA A., Rodolfo. "El plan educativo de Moreno y Escandón". En: Educación y Cultura. Bogota: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores, 1994. p. 69-70.

necesario modificar planes de estudio dedicados exclusivamente a la dialéctica y la teología. Este plan se modificó en 1779, por iniciativa del regente visitador Juan Francisco Gutiérrez de Piñeres, quien mantuvo la plataforma básica del plan de Moreno y Escandón y tomó en esta reforma, la cautela necesaria para evitar los “malos efectos” que la razón en conjunto con la ilustración pudiese tener para el régimen colonial<sup>167</sup>.

Tales reformas con las que se reordenaba la instrucción, hacían parte de la centralización y racionalización burocráticas que la administración colonial española adoptó en 1764 en la que se implementó el sistema de intendencias, modelo ejecutado por intendentes franceses y que se introdujo en el Virreinato de La Nueva Granada en 1790. Al frente de cada intendencia estaba un gobernador o corregidor o intendente, investido de facultades judiciales y militares, con la tarea principal de elevar la prosperidad económica y el aumento de los ingresos fiscales. El nuevo sistema administrativo requería de una elite de funcionarios que unieran a una probidad acrisolada altas calificaciones profesionales. Los intendentes emprendieron con gran celo y pujanza la labor reformista y algunos alcanzaron con sus medidas una perfección burocrática. Los intendentes quisieron trasplantar al Nuevo Mundo el Estado de derecho y de previsión social pregonado por la Ilustración, fomentar la felicidad pública y dar un tratamiento más racional a los colonos gobernados bajo la idea imperial. Se imaginaban que tales actos benéficos suscitarían el agradecimiento entre los habitantes del Nuevo Mundo y cimentarían su lealtad por la casa reinante. Pero este tipo de medidas que instituían un orden social en el que se procuraba mejorar la suerte de los sectores inferiores de la población, tropezaron con la resistencia del sector superior criollo y lo empujaron a la oposición contra el gobierno de la Metrópoli. La vieja aristocracia en América se volcó contra estos ataques a sus derechos y costumbres tradicionales y la monarquía entró en suelo americano en una crisis que fomentó movimientos revolucionarios<sup>168</sup>.

El asiento en la Gran Colombia de las fuerzas intelectuales y sociales de corte liberal presentadas en Europa al igual que las condiciones propias generadas por la dominación

---

<sup>167</sup> JARAMILLO U, Jaime. El pensamiento Colombiano en el siglo XIX, Op. cit., p. 284-285.

<sup>168</sup> KONETZKE, R. Historia Universal del siglo XIX. América Latina. La época colonial. Madrid: Siglo XXI Editores, 1971. p. 102-125.

colonial, fueron asumidas por las élites colombianas en el siglo XIX, quienes como Santander, cuestionaron el espíritu político, social y cultural hispánico vinculado según Jaramillo<sup>169</sup> a la concepción nobiliaria de la vida, expresada en formas económicas agrarias, clases improductivas -burocracia, servicio eclesiástico, ejército-, incapacidad administrativa, escasa visión en los asuntos de comercio e industria, en la falta de dominio de las modernas ciencias de la administración para conducir las cosas y gobernar los sujetos en coherencia con los nuevos tiempos, la carencia de espíritu racional y de sentido económico. Estos aspectos retomados después de mediados de siglo por el sector radical del liberalismo, llevaron a las élites criollas a impulsar la modificación de las costumbres ancestrales y la concepción del mundo legado por España a través de una lucha por el poder político y económico y por la consecución de formas modernas de vida que se adaptasen a la participación económica y al predominio del hombre económico, bajo la premisa de que trabajo, ciencia, industria y comercio eran las vías para ascender a la escala social, adquirir prestigio y papel dirigente. A ello se aunaban los deseos de instrucción, nacionalismo, patriotismo, democracia y el modelo espiritual de individualismo, libertad, iniciativa personal, esfuerzo propio, creación y garantía de derecho, elementos de los que la élite radical liberal, defensora del mito del progreso estuvo impregnada.

La Revolución Francesa y la Ilustración, como hitos que fuerzan la reconfiguración del poder, irradiaron pues sus destellos a todo el mundo occidental de la época, se extendieron al mundo colonial y perduraron en Colombia, no sólo en el período republicano, sino a lo largo del siglo XIX. En este horizonte tanto el Gobierno de los Estados Unidos de Colombia<sup>170</sup> como el Gobierno de Antioquia<sup>171</sup>, vieron en la escuela la base para la consolidación de proyectos políticos y morales. Esta institución que se orientó y se identificó como ninguna otra a la concreción de las ideas fuerza de la modernidad, a saber: el progreso, la difusión del conocimiento, la propagación de la razón, la expansión de la ciencia, la consecución de la libertad, la búsqueda de la igualdad, la formación de la nación, entre otras prácticas con las que se pretendió forjar

<sup>169</sup> JARAMILLO U, Jaime, Op. Cit., p. 13- 20.

<sup>170</sup> GONZÁLEZ L., Narciso. Correspondencia. En: La Escuela Normal. Tomo I, No 8. 1871. Febrero 25. 1871. p. 118.

<sup>171</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. 1864 – 1873. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. VII. No. 433. (Diciembre 26 de 1870) ARPE, C127-5942 RI. 1871. p. 249.

la empresa civilizadora, presentó en el caso de los Estados Unidos de Colombia, por el Gobierno de la Unión, incompatibilidad para difundir y propugnar los ideales ilustrados en consonancia con la ideología tradicional representada en la Iglesia<sup>172</sup> y la aristocracia tradicional. Por el contrario, en el Estado de Antioquia, tanto las luces como la escuela, comulgaron desde la configuración de los planes de estudio, con la constitución de sujetos mundanos y ascéticos<sup>173</sup>.

Por esta vía, la administración de la instrucción pública por el Gobierno de la Unión durante la reforma instruccionalista, aprovechando las reformas presentadas en la Nueva Granada a partir de mediados del siglo XIX, buscaba lo que en el proyecto ilustrado se había hecho visible: la “reconstitución ilustrada del discurso pedagógico como eje del proyecto de reforma política y cultural de la modernidad”<sup>174</sup> optándose en este horizonte por formas de ordenar la vida social a partir de la cultura occidental heredada y el juego de los intereses dominantes. Así pues, las ideas modernas penetraron a la escuela en la que se organizó racionalmente su práctica pedagógica con base en nuevos saberes que incluyeron el discurso de la emancipación, convirtiéndose tal institución en columna para la estructuración de un Estado como el liderado por el Gobierno de la Unión<sup>175</sup>, con el que se anticipó el curso de un proyecto histórico y se ofreció una libertad y un orden científicamente fundados, con el objeto de constituir nuevas fuerzas, relaciones productivas alternativas, novísimos modelos de organización social y desplazar el pasado, último aspecto que en su forma de tradición, encontró nicho en el Estado Soberano de Antioquia. En este horizonte en el Gobierno de la Unión, la dominación y la libertad permearon las prácticas institucionales, las posiciones de sujetos y las disposiciones de los discursos, especialmente, como se ha dicho, el científico y por extensión el educativo, enfocados ambivalentemente a la salvación laica que proporcionaba la escuela y al trabajo vigilado, a la emancipación y al disciplinamiento. Desde este nuevo saber que se despliega para la gestión de lo social, la educación requirió de una administración de sus cosas para garantizar una organización de la vida como fundamento de un cálculo acertado del futuro en el que el progreso se instituyó

<sup>172</sup> SALGAR, Eustorjio. Op. cit., p. 12, 14.

<sup>173</sup> BERRÍO, Pedro. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. 1864 – 1873. Op. cit., p. 249-250.

<sup>174</sup> TERRÉN, Eduardo. Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia. España: Anthropos Editorial, 1999. p. 24-25

<sup>175</sup> SALGAR, Eustorjio. Op. cit., p. 11.

como disciplina y la utopía en burocracia. La presencia de estos aspectos durante el Gobierno de la Unión en los Estados Unidos de Colombia, no estuvo exenta de la resistencia del poder tradicional capitalino y del liderado desde Antioquia, Cauca y Tolima, que se opuso a estas nuevas formas de organización social más calculadas y menos abiertas en el ejercicio del poder. Tampoco evitó la inequitativa participación de los individuos, en los bienes materiales y culturales, a pesar de los esfuerzos hechos en el campo de la instrucción.

Tales cambios y permanencias de impacto en la actualidad, estuvieron enraizadas en las transformaciones económicas, políticas y culturales surgidas durante el Renacimiento, en los siglos XIV, XV y XVI, la modernidad filosófica gestada en el siglo XVII y el pensamiento ilustrado del siglo XVIII en el que se señaló la razón como instrumento básico para la transformación de la realidad y se propugnó por un pensamiento utilitarista y de fomento de la economía. Ello propició la extensión de la educación de las clases populares y los artesanos, con el fin de impulsar el progreso. Según Ossenbach,<sup>176</sup> el pensamiento liberal, que fue el fundamento ideológico del nuevo Estado posrevolucionario francés, concibió la sociedad como un sistema autorregulado capaz de producir el mejor de los órdenes posibles, con tal de que el Estado no interfiriera en su funcionamiento y le garantizara unas mínimas condiciones de maniobra que se resumían en la libertad y la seguridad. Estas condiciones debían conseguirse a través de la proclamación de los derechos individuales, el principio de legalidad y la división de poderes. El modo de relación del Estado con la sociedad debía ser fundamentalmente la legislación, mientras que, por su parte, la sociedad ascendería al Estado por medio del sufragio. Se desarrolló así una nueva idea de nación en la que pervivían, como ya se ha mencionado, elementos tradicionales como la comunidad territorial, la lengua y la cultura. Ésta se proclamó como una unidad indivisible cuyos únicos componentes reconocidos eran los individuos, considerados como “universalidad de los ciudadanos”. Bajo esta óptica los ciudadanos disciplinados, racionales y “civilizados” tallados en la escuela, serían la única fuente de poder y de soberanía política.

---

<sup>176</sup> OSSENBACH, Gabriela. Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En: Historia de la educación. Edad Contemporánea. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002. p. 22.

Después del movimiento postrevolucionario francés, se generaron en los nuevos Estados, dos necesidades que en la historia del pensamiento político no se entendieron como contradictorias, las cuales más de medio siglo después, fueron recurrentes en el proyecto encarnado en los Estados Unidos de Colombia y por extensión en el Estado Soberano de Antioquia. La primera, la administración del propio Estado, mediante un marco de ley y orden en el que la población pudiese vivir de manera segura, estableciéndose una dirección y gobierno de todos los aspectos de su responsabilidad, entre ellos, la instrucción pública. La segunda, el gobierno de los individuos mediante una concepción de Derecho Público y Constitucional construido sobre la concepción liberal o individualista de la sociedad, con la que se evitaba por el exceso de administración, su desintegración o expresiones que recortasen la soberanía del individuo, es decir, posiciones que representasen residuos comunitarios o universalistas y condujeran al Estado totalitario\*. Con ello según Molina<sup>177</sup>, la tesis de libertad política y de autonomía del individuo que constituyen la esencia de la escuela liberal, se oponía al conservatismo que se sitúa como instancia cercana al poder autoritario y es escéptico acerca de la sabiduría atribuida a la razón. En el Estado de Antioquia, en la norma, no aplica esta proposición, aspecto que se desvirtúa en las prácticas políticas. Ello se hace evidente en la Constitución Política que este Estado soberano promulgó en 1864, en la que se mantuvo, en lo que a derechos individuales se refiere, el ideario liberal. Se esgrime sin embargo en ella, una defensa irrestricta a la Iglesia, determinándose de forma expresa la prohibición de grabarle sus propiedades o destinarlas a fines diferentes<sup>178</sup>. Se genera así en Antioquia una política que diferencia la relación Estado-Iglesia, respecto a la establecida por el Gobierno de la Unión, el cual con base en la Constitución de 1863<sup>179</sup>, al declarar la neutralidad del Estado en materia religiosa, al prescribir la libertad de cultos, al establecer la separación Iglesia – Estado, al instaurar la desaparición de los fueros eclesiásticos y al agrietar el monopolio de la Iglesia en

---

\* Jaramillo expresa como todas las formas de concebir el Estado y la sociedad se hallan en dos categorías: La universalista y la individualista que no pueden tratarse como polos opuestos, sino como realidades complementarias. La primera afirma que sólo el grupo tiene subsistencia por sí mismo y sólo a partir de él puede comprenderse la vida individual y la segunda por el contrario valora la primacía del individuo en sí mismo y consideran el Estado como formación materializada por voluntades individuales. (JARAMILLO U, J. *El pensamiento Colombiano en el siglo XIX*. Colombia: Alfaomega Grupo Editor, 2001. p. 81-82).

<sup>177</sup> MOLINA, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia, 1849 – 1914*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1973. p. 13.

<sup>178</sup> ASAMBLEA CONSTITUYENTE DEL ESTADO SOBERANO DE ANTIOQUIA. Constitución Política del Estado de Antioquia. En: Constitución, leyes y decretos expedidos por la Asamblea Constituyente del Estado Soberano de Antioquia. 1864-1865. Medellín: Fondo Pineda, Archivo Pedagógico. – ARPE- C.189 f-3244. 1865. p. 4-6, 21.

<sup>179</sup> CONVENCION NACIONAL. Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Registro Oficial. Año II, 115. Vol 2-3. ARPE. C 32. 255. 1863. p. 240.

materia educativa, implementaba una política de laicización, de desmantelamiento del poder económico de la Iglesia, de transformación económica y social y de fortalecimiento del Estado, aspectos en los que la dirección dada a la instrucción pública tuvo gran peso.

En el Gobierno de Antioquia y en el Gobierno de la Unión, en lo que a la administración de la instrucción pública se refiere, en el Decreto Orgánico de Instrucción pública primaria del 1 de noviembre de 1870, promulgado para la República de los Estados Unidos de Colombia, el director, nominado indistintamente como maestro o institutor público, al igual que en el Estado de Antioquia, cumplía una labor social, política e ideológica. Sin embargo, sólo en el DOIPP<sup>180</sup>, se le conminó para que dirigiera el “espíritu de sus discípulos”, respetando las capacidades de éstos, hacia la asimilación de virtudes cívicas propias de la época pretérita ilustrada y renacentista, las cuales debían posibilitar, vía individuo, el “preservar i perfeccionar la organización republicana del gobierno, i asegurar los beneficios de la libertad”. Los directores se cuidaron de “instruir a sus discípulos” no para que sus comportamientos apoyaran a instituciones como la Iglesia y a sectores tradicionales de la sociedad como sucedía en Antioquia, sino para salvaguardar y afinar la nueva institucionalidad republicana que se aspiraba continuar solidificando. Desde el deber ser, que contempló la norma, el institutor público instruyendo en los “deberes y derechos que tienen [los] colombianos tanto en la condición de ciudadanos como de gobernantes” era quien forjaba los valores cívicos que era necesario encarnar en el nuevo sujeto, los cuales requerían de virtud para cuestionar la tiranía y reivindicar la libertad, como vida en estado libre, como autogobierno. Se recogía así, la tradición constitucionalista norteamericana del siglo XVIII, las herramientas para permitir el control de los ciudadanos sobre sus representantes y gobernantes. En Antioquia, por el contrario, al maestro se le impuso una enseñanza bajo la tutela de la Iglesia<sup>181</sup> que no explicitó en el marco legal la promoción de una moral laica o cívica, como cuestión de interés público<sup>182</sup>. A diferencia de Antioquia, en la perspectiva del gobierno radical, la formación en los

<sup>180</sup> SALGAR, Eustorgio. Op. cit., ARPE: C193 10048 RI p. 11.

<sup>181</sup> GARCIA, Abraham. Circular No 12. Transcribiendo a los profesores otra que se ha dirigido al clero del Estado sobre instrucción pública. En. Boletín Oficial. Bogotá. Vol 5 No 292. (Agosto 15 de 1868) Medellín: Universidad de Antioquia, Biblioteca Central, Sala de Prensa. ARPE. 7684 C 156 RI. p. 275.

<sup>182</sup> BERRÍO, Pedro. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. 1864 – 1873. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. VII. No. 433. Op. cit., p. 249-250.

compromisos y derechos que como ciudadanos se tenía, fue una tarea delegada al maestro que debía transitar por el valor de la justicia como virtud cardinal que inclina a cada uno a dar lo que le corresponde o pertenece. El institutor público en el Gobierno de la Unión, fue pues, según el saber pedagógico que se perfila para la gestión de lo social, alguien que esculpía un hombre bien educado, razonable y conciente, que comprendía por su condición, ya no las ordenes, sino los deberes que tenía para con la sociedad en la que vivía. La instrucción pública se dirigió por el Gobierno de la Unión, a formar hombres al servicio del Estado, apartados de la visión teocrática del mundo, que sembraran el progreso y la capacidad de cálculo, mediante una “instrucción pública organizada, regida, inspeccionada y subsidiada por el Estado, buscando homogenizar la mentalidad de la población del país en cuanto a su condición política y a su respeto a las leyes estatales, y lograr a mediano plazo las condiciones favorables para el “progreso” económico, la industrialización del país y el disciplinamiento de sus pobladores”<sup>183</sup>.

En un contexto como el del siglo XIX, en el que se encarna el ideario liberal\* y se relievra el papel de la economía y la posesión de bienes mobiliarios, -actividades con las que se desplaza el *estatus* social de la aristocracia tradicional- se buscó la incorporación de nuevas fuerzas políticas a las tareas directivas del Estado. Para eso éste se apoyó en un cuerpo de doctrina que sirvió para justificar la concepción liberal o individualista del Estado a partir del utilitarismo, el movimiento sensualista y el eclecticismo, tendencias filosóficas y científicas que manteniendo oposición con el tradicionalismo, labraron una noción de mundo en el cual el Estado impondría un Poder Político, frente al Poder

<sup>183</sup> CARDONA Z., Patricia. La escuela: El germen del Estado, el progreso y la civilización. La inserción de las ideas modernas en el Estado Soberano de Antioquia vistas desde los planes educativos de los liberales radicales y de la Regeneración. Un estudio comparativo. 1870-1890. Medellín: 2001. 46 p. Trabajo de investigación (Magíster en Educación) Universidad Nacional de Colombia.

\* El régimen político liberal promovió el tránsito en una población mayoritariamente campesina y sierva a una de ciudadanos, liderando ante la arbitrariedad del poder el imperio de la ley como norma racional, general e impersonal. Los liberales herederos del racionalismo de la ilustración, reconfiguraron el orden social, en uno nuevo, basado en principios de libertad, igualdad y propiedad. Promovieron la felicidad como contenido material: felicidad equivalía a riqueza, a bienestar material, a bienestar general. Su concreción implicó la consecución de la propiedad, empleando para ello trabajo, tiempo, capacidad y la remoción de los obstáculos religiosos, sociales y políticos que impidieran lo contrario, dejando obrar libremente a las reglas del mercado. La libertad aseguraría el intercambio de bienes y la igualdad la garantía para que todos tuviesen posibilidades de incrementar el patrimonio. Con ello se impulsaba la propiedad libre e individual, que removía las trabas heredadas del régimen colonial y de igual manera la movilidad que al ritmo de la “soberanía de la riqueza” haría subir o descender a los individuos. Al respecto puede verse: De PUELLES BENÍTEZ, Manuel. Educación e ideología en la España Contemporánea. Madrid: Editorial Tecnos, 1999. p. 55-56. El desarrollo de este liberalismo económico fue simultáneo al liberalismo político, que se sirvió de la filosofía de que el ser humano es libre, cuando tiene capacidad para controvertir las ideas, porque puede defenderse de las regresivas y alienantes. Pero no era sólo el ansia de formar un ciudadano idóneo y de permitir que todos los talentos afloraran lo que estaba en la raíz de la política. Era, la convicción de que sin instrucción general no hay progreso. De ahí la importancia que se dio a la instrucción que permitía que un artesano bien entrenado valiera más que un ignorante adormecido por el proteccionismo. Ver al respecto: MOLINA, Gerardo. Las ideas liberales en Colombia, 1814-1914. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1973. p. 108.

Pastoral, valiéndose para ello del maestro, controlado no por la Iglesia como sucedió en la Reforma Instruccionista en Antioquia, sino por un poder laico al que le era necesaria la consolidación de la empresa civilizadora, para su afianzamiento político.\*

El contexto político, social y cultural como el de la Época Republicana -propicio para las reformas y para la oposición a las mismas- creó un clima intelectual halagüeño a la introducción de formas más radicales de pensamiento como el utilitarismo de Bentham y la filosofía sensualista de Destutt de Tracy, retomadas como corrientes en el marco de la gestión de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista, después de ambas haber sido implementadas en el Plan Santander<sup>184</sup>. Este tipo de escuelas, no fueron asumidas en el Estado Soberano de Antioquia, quién exponía públicamente mediante aviso de prensa<sup>185</sup> la invisibilización de estas corrientes en el plan de estudio con el que se crearían las Escuelas de Filosofía y Literatura y la Escuela de Ingeniería, como instancias que conformarían la Universidad en Antioquia y en las que se formarían los cuadros políticos e ideológicos descontaminados del utilitarismo y el sensualismo que impregnaba la Universidad Nacional.

En el utilitarismo de Bentham<sup>186</sup> se identifica, como se indicó en el capítulo I, el bien con el placer y el mal con el dolor, dos sentimientos que como tales son variables y relativos. En tales principios y sensaciones propias de la filosofía utilitarista emerge una relación de ésta con el sensualismo, vinculándose. Para Jaramillo<sup>187</sup>, más allá del principio benthamista del placer se encuentra un principio central de la seguridad

---

\* En el proyecto político instruccionista del liberalismo radical, existen claros vestigios de la educación positiva impulsada por Augusto Comte, en la que el fin político está al alcance del individuo, a través de la educación. La filosofía positiva con sus parámetros del *orden* y el *progreso*, conduce al sujeto por los caminos de la ciencia, de la moralidad y del sentimiento social, hasta el estado de su perfección individual y social. Este carácter de “salvación” del saber positivo, viene a sustituir al del saber teológico, providencial y dogmático. Su universalidad está implícita en la racionalidad misma del saber, en la que se incardina la *perfección positiva* que sustenta el comportamiento moral no en razones teológicas y metafísicas sino en principios fundados en la realidad social como lo bueno, lo útil y lo justo. La moral utilitarista, así constituida, tendría validez universal, coadyuvando a formar una *organización más progresiva y sólida* de la humanidad. Para alcanzar ello, se ameritaba de un sistema conveniente de educación *popular y universal*, que necesario socialmente, debía ser dirigido a la clase más numerosa y enfocado a preparar seres aptos para la vida real; contribuiría además a apreciar todo progreso científico y moral y coadyuvaría a entender y vivir el sentido social. Los *operarios* que este sistema produce, obtendrían los mejores frutos de ésta instrucción. Al respecto puede verse: CAPITAN D. Alfonso. Historia del pensamiento pedagógico en Europa. II Pedagogía Contemporánea. Madrid: Editorial Dykinson, 1986. p. 41-50.

<sup>184</sup> Ley sobre organización y arreglo de la Instrucción Pública. En: Leyes y Decretos Expedidos por el Congreso Constitucional de la Gran Colombia en el año de 1826. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, ARPE. C 94 006. 1827. p. 298.

<sup>185</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Aviso. Op. cit., p. 2.

<sup>186</sup> BENTHAM, Jeremías. Fragmento sobre el gobierno. Op. cit., p. 106 – 110.

<sup>187</sup> JARAMILLO U, Jaime. *El pensamiento Colombiano en el siglo XIX*, Op. cit., p. 306-307.

burguesa que incluye entre otros elementos, frugalidad en el ejercicio del bienestar y los placeres; seguridad que está formada por el goce discreto de las cosas materiales y espirituales y que no excluye cierto puritanismo expresado en la mesura y el trabajo. Así, aunque los principios en los que se asentaba el benthamismo difundido a la juventud durante la administración de la instrucción pública por el ala liberal radical, no condujeran al sensualismo desenfrenado ni a la inmoralidad en el país, no “significa que no contuviese elementos extraños a la tradición nacional susceptibles de alterar el equilibrio espiritual y emotivo de la nación”<sup>188</sup>. El benthamismo, *al pretender mantener la ética y la legislación al margen de toda influencia religiosa*, dejaba *la religiosidad reducida a la esfera de la conciencia individual* y su aceptación a algo útil para fines prácticos. La escisión de la vida en un espacio privado y otro social resultaba desde el punto de vista moral, extraña e insostenible para la Iglesia, pues lo inmoral en un campo, lo era también en el otro. Para la Iglesia pues, no podía haber derecho en la instrucción pública, sin contenido moral, ni Estado neutral en el campo moral y religioso y menos aún, en un sector como el de la instrucción pública, de relevancia estratégica a nivel moral y política para la Iglesia. Lo anterior unido a la Sicología implícita en el benthamismo y al sensualismo del Conde de Tracy con el que se relacionaba, significaban el ateísmo. El sensualismo como doctrina gnoseológica y metafísica, se complementó con la teoría de Bentham al plantear que el elemento primario para la representación es la sensación, la cual posibilita la indagación de los fenómenos naturales y sociales.

Saldarriaga<sup>189</sup> ve en tal sentido en el sensualismo de Tracy, un proyecto de ciencia y de reforma social, inseparable de un proyecto pedagógico desplegado en el aparato escolar, en cuya base se encuentra una “sicología racional”. Esta se aprovecha de la capacidad de inteligencia del sujeto, instalada en las facultades mentales o del alma las cuales al ser expresadas como operaciones lógicas en la capacidad de percibir, abstraer y razonar; son vistas como

---

<sup>188</sup> Ibid., p. 306.

<sup>189</sup> SALDARRIAGA V., Oscar. Gramática, Epistemología y Pedagogía en el siglo XIX: La polémica colombiana sobre los *Elementos de Ideología* de Destutt de Tracy (1870). En: Congreso Colombiano de Historia (12<sup>a</sup> : Popayán : 2003) Ponencia de XII Congreso Colombiano de Historia. Popayán. 2003. p. 8.

operaciones semi-autónomas, como fuerzas casi mecánicas a las que hay que ejercitar constantemente: de ahí que educar se concibiera como formar aptitudes intelectuales y hábitos morales, por medio de la ejercitación constante de la memoria, la observación, el cálculo, desarrollando hábitos por medio de su reproducción mecánica constante hasta fijarlos como “disposiciones permanentes” de la voluntad<sup>190</sup>.

Según Saldarriaga<sup>191</sup>, el orden en el uso de las facultades, se ve como fundamental en esta sicología en la que la pasión y el deseo se debate con la razón, para llegar a *la formación de buenos hábitos a partir del conocimiento de los principios*. El maestro jugará por esta vía desde los discursos y manuales circulados por las élites, un papel relevante en la dirección *moral racional* de los sujetos y la sociedad, al ayudar a *pensar bien*, para contribuir a una actuación uniforme desde una ideología que paradójicamente siendo sustento de los ideales de liberales, desconfía de la *experiencia individual*, al considerarla fuente de perturbación, de desorden, frente a un discurso objetivamente dado.

La Reforma Radical, desplazó así paulatinamente el método de Lancaster, en el que se produjo la decadencia intelectual de los maestros, la indiferencia del público ante la instrucción pública y, por esta vía, la rutina en la enseñanza, en la cual la relación monitor-alumno, generaba alboroto ensordecedor, lectura sin entendimiento, aprendizaje sin comprensión y monotonía en ejercicios que no iluminaban ni cultivaban la inteligencia, quedando tras de ello, cansancio, fastidio y odio por la escuela. Ante tal realidad, los liberales configuraron un maestro para que fuese el *alma, vida, luz y movimiento* de la escuela, cultivándose los alumnos, con base en lo que recibían del saber que a él le llegaba filtrado. El maestro para instrucionistas, como Enrique Cortés\*, fue agente que obraba con poder sobre los alumnos, gestionaba asuntos ajenos, prestaba servicios, producía efectos. El maestro era quien veía y dirigía todo:

---

<sup>190</sup> Ibid., p. 8-9.

<sup>191</sup> Ibidem. p. 9-14.

\* Cortés fue un destacado instrucionista, Director de Instrucción Pública de Cundinamarca de 1870 a 1872, Director General de Instrucción Pública durante la Administración de Aquileo Parra, publicó artículos que permiten caracterizarlo como pedagogo en el diario *La Escuela Normal*.

Su labor es incesante, debe andar aquí y allí, debe adivinar el cansancio, despertar la indolencia, contener la ambición. Su ciencia es la de mantener el orden, trabajo y alegría, sin que se conozca el esfuerzo que aquello le cuesta. Silencio, compostura i orden en los alumnos deben ser los caracteres distintivos de la escuela. El espectáculo que las escuelas ofrecen aquí es precisamente lo contrario<sup>192</sup>.

Una de las pretensiones de la administración radical, mediante la reforma instruccionalista, fue la de hacer de las escuelas lugares de enseñanza alegres, para no maltratar las facultades de los niños y no fatigarlos y martirizarlos. En este horizonte, la eficacia del maestro se demostraba:

al lograr hacer atractiva i risueña la escuela. [...] El maestro ya no es el inflexible tirano a cuya vista tiembla el niño, sino el tierno padre, que atrae hacia su seno el espíritu inocente de los niños, con la misma dulce sencillez con que los atraía a su alrededor el Salvador del mundo. [...] El maestro de escuela [...] como obrero paciente i laborioso, amasa, prepara i dulcifica el barro<sup>193</sup>.

El maestro de escuela es quien regulariza y aviva la actividad moral. Él cercena el exceso y corrige el defecto, sugiriendo las mejoras practicables. Su dominio directo, trasciende a aquellas esferas que discurren fuera de su observación. Su capacidad como tal, se recrea en los espacios de ocio en los que pueden evidenciarse tendencias desmoralizadoras. Ello le implica al maestro para el logro de su efectivo gobierno, establecer una opinión pública sana, reflejo de la suya<sup>194</sup>.

La gestión de las subjetividades que los liberales radicales realizaban en la juventud escolarizada a través del utilitarismo y el sensualismo, recibió crítica del tradicionalismo como doctrina defensora de la Iglesia y de los principios conservadores frente a los

---

<sup>192</sup> CORTES, Enrique. Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Bogotá: En: La Escuela Normal, Tomo II. Números 49 y 50. (Dic 16 de 1871). 1870. ARPE 1830 C.137 RI. 1871. p. 785.

<sup>193</sup> CORTES, Enrique. Correspondencia con el señor Arzobispo de Bogotá. En: La Escuela Normal, Tomo II. Números 49 y 50. (Dic 16 de 1871). 1870. ARPE 1833 C.137 RI. 1871. p. 808-809.

<sup>194</sup> CURRIE, James. La escuela pública. Principios y práctica del sistema. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 220-221 (Mar. 27 1875). Bogotá : BNC Sala de Prensa 2ª, 6195 C.144 RI. 1875. p. 100.

ataques de los masones liberales. Para críticos de éstas, como José Eusebio Caro<sup>195</sup>, el principio de la moral no puede deducirse de los hechos porque en la moral no son ellos los que se estudian, sino principios anteriores en que se sustentan y que los califican. Así el principio del placer como categoría universal ética desde un origen psicológico y sensorial, descarta el principio moral que debe ser *a priori*, es decir, anterior a toda experiencia como condición necesaria para juzgar la inmoralidad o moralidad de los actos. La regla moral, no es pues para ilustrar sobre lo hecho pasado, aspecto que es insostenible, sino para que guíe el presente y el futuro -lo que implica la existencia previa de un criterio de valoración- y para que deje ver resultados como faro que ilumina el caminar y como horizonte hacia el progreso moral del individuo.

Tanto al sensualismo como al tradicionalismo les interesa el buen obrar. Así, para el momento que se indaga obrar bien en Antioquia, era comportarse en los sectores sociales sin privilegio, conforme se instruía por quienes detentaban el poder y sus reducidos séquitos movidos por el conservadurismo y la utilidad. Se presenta así una discontinuidad respecto al pasado antiguo, en donde lo “bueno” era el juicio o acto valorado y obrado por las castas supremas como tal, en contraposición a todo lo bajo, lo abyecto, vulgar y plebeyo<sup>196</sup>. Es apreciable de todas formas en ambos momentos un poder por los que dominan, al imprimir a cada término, la acepción moral y egoísta para cada cosa y acontecimiento.

¿Pero cómo se pone a funcionar lo “bueno” en el contexto antioqueño?. Está, por un lado, lo “bueno” que se impone desde el Gobierno de la Unión y por otro lado lo “bueno” que se materializa desde la aristocracia civil, la sacerdotal y el gamonalismo de Antioquia. Lo “bueno” para el Gobierno de la nación es el progreso, la razón, la civilidad, la domesticación, la disciplina y la normalización, aspectos que tendrán en la escuela el escenario fundamental para su vulgarización y con los que la élite liberal radical nacional, se opondrá a lo “bueno” dado en escenarios como el de Antioquia, Estado en donde este término no descarta el ideario liberal y presenta un enraizamiento ario y cruzado explicitándose en la religión cristiana como evento común, como

---

<sup>195</sup> CARO, José E. Sobre el principio utilitario enseñado como teoría moral en nuestros colegios, y sobre la relación que hay entre las doctrinas y las costumbres. En: *Antología de verso y prosa*. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, 1951. p 223, 233.

<sup>196</sup> NIETZSCHE Friedrich, Op. cit., p. 31-33.

acontecimiento intensivo, como práctica vivenciada y protegida con ímpetu por un pueblo como el de Antioquia que la hace suya, y que desde tal convicción, como lo muestra Carrasquilla<sup>197</sup>, parte glorioso y cándido a la guerra para defender su moral atacada en las escuelas, y tras ésta, los intereses de la élite antioqueña. Los impotentes y oprimidos, se integran así en los preparativos y en el desarrollo de la guerra con la dirigencia antioqueña, con lo que olvidan transitoriamente lo que los separa de esa élite, para ser fuerza y masa. Así, los “malvados”, para los desvalidos, no son los poderosos y dominadores inmediatos, sino los ricos y negociantes que desde la capital gobiernan la República. Lo “bueno” y lo “malo” en la perspectiva del saber administrativo que se teje en el campo de la instrucción pública, emergen así impetuosos, calculados, ambiguos y etéreos, en medio de los estragos que producen.

En la perspectiva de Nietzsche<sup>198</sup>, lo “bueno”, se funda en una moral de resentimiento, basada como se acaba de ver para unos, en hacer del sujeto un *animal manso* y civilizado, un *animal domesticado*, disciplinado y, para otros, en mantener desde prácticas rituales, creencias y dogmas, normas morales para la conducta individual y social.

Premisas como las referidas a lo largo de este apartado, que guiaron y fueron asunto de debate en el pensamiento europeo en la primera mitad del siglo XIX, se asumen en el Estado Republicano como heredero del Estado Colonial Español. Para Tirado<sup>199</sup>, durante los primeros decenios de vida republicana, varios de los rasgos e instituciones de la legislación española se mantuvieron en tanto no fueran contrarios a las disposiciones republicanas que se fueron dictando. Sin embargo, el ideario liberal europeo se retomó con ímpetu a mediados del siglo XIX en la Nueva Granada y posteriormente se cristalizó con un liberalismo a ultranza en el período de los Estados Unidos de Colombia, durante el gobierno de los liberales radicales, aspecto que demandó, como a finales del siglo XVIII había sucedido en Europa, de un conocimiento por parte de los ciudadanos de sus recién adquiridos derechos y deberes. Así pues, la organización de los sistemas de instrucción pública se manifestó como uno de los objetivos prioritarios para la formación y consolidación del proyecto liberal radical el

<sup>197</sup> CARRASQUILLA, Tomas. Luterito. En: Cuentos. Medellín: Bedut, 1980. p. 160-175.

<sup>198</sup> NIETZSCHE Friedrich, Op. cit., p. 46-49.

<sup>199</sup> TIRADO M., Álvaro. TIRADO MEJÍA, Álvaro. El Estado y la política en el siglo XIX. Manual de Historia de Colombia. Tomo II. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1984. p. 329.

cual tenía la necesidad de transmitir a través de la escuela nuevos valores para contribuir a la creación de una conciencia nacional y un nuevo imaginario colectivo, el cual se concretó en una idea de patria, que sirviese a las necesidades de legitimación de los nuevos regímenes políticos. La “organización de los sistemas públicos de enseñanza en el siglo XIX puso de manifiesto el problema de la politización de todas aquellas esferas de la vida social en las que el Estado fue interviniendo. La educación se vio sometida a los vaivenes de la lucha por el poder y se puso al servicio de diversas finalidades”<sup>200</sup>.

El establecimiento del Estado liberal, fundamentado sobre criterios racionales y no teológicos, supuso, en muchos aspectos, un conflicto con la Iglesia. Esta tensión fue muy relevante en el terreno de la educación, teniendo en cuenta que ésta había sido hasta el siglo XVIII un monopolio prácticamente eclesiástico. El pensamiento ilustrado había puesto énfasis en el cultivo de la razón y en la utilidad de los conocimientos científicos, relegando las enseñanzas religiosas y tachándolas de oscurantistas y contrarias al progreso e imponiendo a la Iglesia su definición como organización social separada del Estado y, en ningún caso, investida de atribuciones generales para la sociedad. Tales debates presentes en la historia de la educación durante la primera mitad del siglo XIX Europeo, fueron una situación evidente entre el pensamiento calculador de los liberales radicales como actores de poder del Gobierno de la Unión y los líderes que en Antioquia convergían en la doctrina conservadora y en la de Iglesia Católica.

La organización de la instrucción pública presentó en los Estados Unidos de Colombia, la tendencia en la política y en la religión, acaecida en el contexto internacional en 1848, producida por el soplo de las doctrinas hegelianas que habían trastornado la fe religiosa y que apartaron de forma inexorable la enseñanza de las antiguas vías. La política asociada hasta allí a la fe religiosa, deslinda sus lazos de larga unión, para generar una separación en los Estados Unidos de Colombia entre el poder terrenal y el poder espiritual. Antioquia evitando precisamente lo anterior, inició una reacción religiosa en la que se mantuvo el catolicismo como evento que favorecía la unidad política y cultural en el Estado, en la que se fustigó las escuelas laicas, los maestros que servían en ellas y los textos *peligrosos* que en ellas se utilizaban y en la que se expresó una alianza entre el poder político y el pastoral la cual favoreció a pesar del aislamiento

---

<sup>200</sup> OSSENBACH, Gabriela. Op. cit., p. 31.

táctico de Antioquia en un contexto sociocultural de marcado liberalismo, la asimilación por la Iglesia de la modernización tecnocientífica, con sus saberes y tecnologías, sin menoscabo de la moralidad católica. Para este despliegue de la moral, enmarcada en el mencionado ámbito de saber, en las leyes, decretos y reglamentos, se realizaron grandes esfuerzos para mantener en el territorio antioqueño los principios monacales de autoridad y estimular el culto al evangelio tanto en las escuelas públicas como privadas. Se definieron de igual forma en los reglamentos escolares procedimientos rigurosos para mantener la enseñanza religiosa en la vía que se había seguido desde la colonia<sup>201</sup>. La gestión de la Iglesia en el desarrollo de la instrucción pública se concretó en la presencia en exámenes, en visitas semanales a escuelas, en la ejecución de la clase de moral y religión y, en general, en el control del mantenimiento del espíritu religioso que atravesó por larga data la cotidianidad de los establecimientos escolares<sup>202</sup>. En este sentido, la inspección y vigilancia del *poder pastoral*, fue combinado por el sistema que al respecto implementó el *poder político*. Esta organización y dirección que de la enseñanza se hacía en Antioquia, examinada de forma regular, presentó crítica no sólo por los impulsores de la “neutralidad religiosa” -mecanismo político tras del cual se ocultaba un disimulado fomento de la laicización de la escuela en los Estados Unidos de Colombia- sino por los ciudadanos que en Antioquia eran adeptos al Gobierno de la Unión, quienes hacían *guerra* a la instrucción pública y por ende, *burla* al Gobierno del Estado de Antioquia<sup>203</sup>.

Así, pues, mientras en los Estados Unidos de Colombia, desde el Gobierno de la Unión, se debilitaba en la Reforma Instruccionista el poder que la Iglesia había adquirido en la gestión de la instrucción pública a raíz de la libertad de enseñanza decretada en 1848, en Antioquia la autoridad eclesiástica seguía incidiendo en conjunto con el *poder político*, en este sector, mediante la influencia para la elección de profesores, la designación de textos y el fomento de prácticas de piedad determinadas por la Iglesia Católica en las escuelas. La posición del Gobierno de la Unión de no intervenir en la instrucción religiosa, sin excluirla de la escuela<sup>204</sup>, fue consecuencia de la libertad de conciencia\* y

<sup>201</sup> DESCILLIGAL, P. De la influencia de la Educación sobre la moralidad y el bienestar de la clase obrera. En: El Monitor. Medellín. T. 1, no. 30 (Ago. 7 1872). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6942 C.19 RI. 1872. p. 247.

<sup>202</sup> VILLA, Maximiliano. Informe del Inspector de la enseñanza del Departamento de Sopetran sobre el resultado de los exámenes de las escuelas de dicho Departamento. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 3 (Enero 8 1873). ARPE 7153 C.19 RI . 1873. p. 23.

<sup>203</sup> Ibid., p. 21.

<sup>204</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto orgánico de la instrucción pública primaria, Op. cit., p. 13.

de que no hubiese religión oficial a causa de la separación entre la Iglesia y el Estado\*. A estos dos elementos habría que agregar un tercero, consistente en la costumbre internacional en países como Holanda, Francia y los mismos Estados Unidos de Norteamérica, de separar la instrucción religiosa de la instrucción escolar<sup>205</sup>.

Desde este punto de vista la organización de la enseñanza con una cautelosa perspectiva laica, se constituyó en una amenaza para la Iglesia, quien veía su fomento a cargo de *logias*, que la empleaban como *arma para destruir la religión católica*.\*\* El impulso en

---

\* Es de acotar que las “constituciones eran categóricas: la de 1853 garantizaba a todos los granadinos la profesión libre, pública o privada de la religión, con tal que no turbase la paz o ofendiese la sana moral. La de 1858, obra de los conservadores, acogía el mismo principio. El fariseísmo político, con su eterno compañero, la ignorancia, hizo que se confundiera la escuela laica con la atea. Lo que pretendió el radicalismo fue oponerse a que una confesión cualquiera controlara la enseñanza oficial. El ateísmo habría significado una imposición, es decir, el abandono del principio de libertad de conciencia que es propio de aquella doctrina política.” Ver: MOLINA, Gerardo. Las ideas liberales en Colombia, 1849 – 1914. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo., 1973. p. 110. En la Convención de Rionegro, se acoge por su parte exigir a los ministros de los cultos juramento de obediencia a la Constitución y las leyes de la nación y a las autoridades nacionales y de los estados. Se establece de igual forma la incapacidad de los ministros de los cultos para elegir o ser elegidos y amnistía general. Ver: PARRA, Aquileo. Memorias. Bogotá: Ediciones de la Librería Americana, 1912. p. 335.

\* Sobre este aspecto, es de mencionar que hasta 1850, se había mantenido con firmeza la institución del patronato heredada de la monarquía española. Esta figura implicó la subordinación de la Iglesia al Estado y una gran independencia de éste en la conducción de la política educativa. Ver: JARAMILLO U, Jaime. El proceso de la Educación del Virreinato a la Época Contemporánea. En: Manual de Historia de Colombia. Historia Social, Económica y cultural. Tomo III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura – PROCULTURA – / Editorial Printer Colombiana, 1984. p. 268. En éste sentido, la separación fue una medida *atolondrada*, expresión de la fiebre teórica de esos tiempos, y que sólo podía convenir a la Iglesia, pues mientras el Estado se privaba de atribuciones vitales, toleraba que aquella extendiera a favor de la libertad, su zona de influencia. Mírese: MOLINA, Gerardo. Las ideas liberales en Colombia, 1849 – 1914. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1973. p. 118.

<sup>205</sup> Organización de la Instrucción Primaria en los Estados Unidos de Norteamérica En: El Monitor. Medellín. T. 1, no. 30 (Ago. 7 1872). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6943 C.19 RI. 1872. p. 247.

\*\* Si bien la expresión referida, fue un discurso común entre los opositores a la reforma Instruccionista, prelados como Vicente Arbeláez de Bogotá planteaba que frente a la larga tradición de organización eclesiástica, “¿qué motivo podría impulsarnos para apartarnos de la gloriosa senda que tan dignos miembros del clero católico nos han trazado? ¿Acaso la nueva organización que hoy se da por el último decreto de instrucción pública, según el cual el Gobierno preside absolutamente de la enseñanza religiosa? Léjos de ello, esta es una razón sumamente poderosa para que el clero, haciendo uso del derecho que por el mismo decreto se le concede para poder dar aquella en las mismas escuelas, cumpla decididamente con tan sagrado deber. ¿Si este ha sido el proceder del clero en nuestro país en épocas en que uno de los ramos preferentes de la enseñanza en las escuelas públicas era el de la religión, porque temer ahora que esta enseñanza falta i que por lo mismo este deber es mas premioso, varíe de conducta i de hoy en adelante se manifieste, no solo indiferente sino hostil, a la instrucción de la juventud? No, i mil veces no; el clero continuará prestando su cooperación a tan santa obra, en tanto se le permita que él sea quien interviene en la enseñanza religiosa. Lo que el clero rechaza y debe rechazar es que se prive a la juventud del elemento religioso, o que, bajo cualquier pretexto, se pongan trabas a su educación religiosa, porque desde ese momento la difusión de las luces en el pueblo, léjos de ser benéfica, sería funestísima.” Ver: AZUERO, Vicente. Contestación de la Arquidiócesis de Santa Fe de Bogotá al Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. En: La Escuela Normal. Tomo II. Números 49 y 50. (Dic 16 de 1871). ARPE 1834 C.137 RI. 1870. p. 811. Posiciones como las anteriores presentadas por el referido jerarca eclesiástico, no eran compartidas por obispos como los de Popayán, -Carlos Bermúdez, Pasto -Manuel Canuto Restrepo- y Medellín -José Ignacio Montoya- quienes en oposición al arzobispo Vicente Arbeláez, declaraban que la Reforma era obra de la “secta infernal de los francasones” y que el decreto orgánico implicaba no la educación obligatoria sino la corrupción obligatoria. “Desde los púlpitos parroquiales se prohibió la asistencia de los niños a las escuelas y la colaboración en el levantamiento de los censos escolares bajo la amenaza de negar la absolución de los pecados a quienes infligieran el mandato. Simultáneamente se organizaron en todo el país las *Sociedades Católicas*, que en 1872 se reunieron en Medellín y se dieron un programa de “defensa de la religión” bajo la amenaza de llegar hasta la “acción directa”. Mírese: JARAMILLO U, Jaime. El proceso de la Educación del Virreinato a la Época Contemporánea. En: Manual de Historia de Colombia. Historia Social, Económica y cultural. Tomo III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura – PROCULTURA – / Editorial Printer Colombiana, 1984. p. 273.

la secularización de las escuelas, en conjunto con las enseñanzas y reglamentos en los que se invisibilizó el espíritu religioso, aspecto éste que fue contrario en Antioquia, favoreció el choque entre la doctrina de la Iglesia y los principios liberales con los que se organizó la instrucción por el Gobierno de la Unión. Con la reforma instruccional se asiste pues al rompimiento del estrecho vínculo que existía entre la instrucción y la enseñanza religiosa. La “neutralidad” religiosa asumida en las escuelas por el Gobierno de la Unión, elemento que como se ha visto no fue compartido por el Gobierno de Antioquia, debilitó el volumen, la frecuencia y la intensidad de la enseñanza de la religión considerada por líderes y simpatizantes de la Iglesia *católica como la única verdadera*, en un contexto en el que la Constitución permitía el ejercicio público de todos los cultos, aspecto considerado por la Iglesia como una inequidad, en una República donde la mayoría de los habitantes se consideraban católicos<sup>206</sup>. Para el liberalismo radical, la religión era un asunto individual perteneciente a la esfera de la autonomía de la voluntad, en este sentido, el Estado debía respetar la libertad de cultos, elemento que fue fundamento mismo de su proyecto político. El desarrollo de este principio en el terreno de la instrucción pública, formó un sistema de enseñanza que apagaba la fe católica y la autoridad eclesiástica en la instrucción pública en el cual para la Iglesia, se exponía a la niñez a la pérdida de la *pureza de las costumbres*, suplantadas por otras en el proyecto liberal radical, desarrolladas en relación con la ciencia, la libertad y el “progreso”, elemento último del que es válido decir que se midió por la “masa de todo lo que hubo que sacrificarle; la humanidad en cuanto masa, sacrificada al florecimiento de una única y *más fuerte* especie de hombre”<sup>207</sup>.

En este horizonte, la “neutralidad” religiosa, adoptada en la gestión de la instrucción pública por los liberales radicales, produjo crítica en Estados opositores al régimen liberal como el de Antioquia, tensión que terminó confrontándose en el campo de batalla en lo que se denominó la Guerra de las Escuelas. Esta línea de fuerza fue recogida de forma nítida por Carrasquilla<sup>208</sup> cuando expresa en *Luterito* que el Gobierno de la Unión constituía para la élite política y la muchedumbre antioqueña, una oligarquía vil, sin honra, crédito y estimación, un cuerpo impío que se servía de la organización y dirección dadas a las escuelas para difundir el ateísmo en un territorio

<sup>206</sup> Escuelas laicas. En: La Caridad. Bogotá: Vol. 10, no. 45 (Sep. 30 1875). ARPE 3961 C.53 RI. p. 709.

<sup>207</sup> NIETZSCHE, Friedrich. Op. cit., p. 89.

<sup>208</sup> CARRASQUILLA, Tomas. Op. cit., p. 151 – 208.

antioqueño integrado por personas que *cifra[ban] en su fe su orgullo, en su fe su tesoro, su vida*. El sentimiento impío infundido, constituía una perversidad, que encendía el espíritu belicoso de la dirigencia antioqueña y del pueblo. Avivan la guerra, además de la necesidad de mantener las prerrogativas de la élite antioqueña, la tradición conservadora activada, que irrumpía con fuerza en el vacío y tierno pueblo y el voluntariado masivo de civismo femenino y masculino, liderado con recursos para la matanza, por una alcurnia que recargaba su corazón de plomo, tras el éxtasis, emoción, indolencia e insensibilidad, por su contribución a este fondo sangriento. La conflagración con un trasfondo político, en el que emerge lo religioso en un primer plano, tiene como finalidad desalojar y frenar por medios militares en un pueblo esencial y mayoritariamente godo, la expansión de las ideas y prácticas de “Bentham y Tracy; Ezequiel Rojas, el hediondo a azufre; Rojas Garrido, el vocero de Satanás; *El Diario de Cundinamarca*, ese papel escrito en los infiernos; esa escuela laica, donde se enseña a medirle puño a los santos y a escupir a la Virgen; y ese matrimonio civil y ese amor libre y la ley de tuición y los oligarcas y los sapos y todo el rojismo impío”<sup>209</sup>. Se busca de igual forma crear sanciones morales y por extensión materiales contra los heresiarcas liberales, mediante las influencias e intrigas políticas como características de los pueblos de estos tiempos. En este horizonte se da la guerra inspirada por las ambiciones humanas y por el espíritu nacional y regional, expresada también en soldados que más que servir a algo pleno y sustancial, lo hacían a los intereses y banalidades de castas.

Los liberales radicales provenían en su mayoría de grupos sociales sin control del Estado. En 1849 quienes militaron en este grupo del liberalismo, eran en su mayoría jóvenes estudiantes e hijos de comerciantes y doctores, alejados de las altas esferas del gobierno no obstante su ilustración, la que, según ellos, les daba derecho a gobernar. Su acción impugnaba el control estatal de un grupo regional aristocrático que propugnaba por la supervivencia de la sociedad jerarquizada. Para lograr sus fines propusieron la igualdad y la libertad con lo que se ganaron la simpatía de artesanos y sectores populares, para demoler el Estado existente y sustituirlo. Para Tirado<sup>210</sup>, ello les permitió gobernar sobre bases que garantizaron la unión de capital comercial y propiedad territorial. El Estado, así adecuado, debía servir para que un ámbito de

---

<sup>209</sup> Ibid. p. 153.

<sup>210</sup> TIRADO M, Álvaro. Op. cit., p. 342-343.

libertad y de igualdad se pudiera importar, para que en la tierra se produjeran bienes con destino a la exportación y para que los ciudadanos, en nombre del pueblo, sin trabas establecieran un gobierno de ciudadanos libres, distinguidos por la cultura y la propiedad. En este contexto, la iglesia a futuro se alineó a los conservadores, en defensa de sus cuantiosos intereses patrimoniales, pero lo hizo también dentro de un contexto internacional, en el que se propugnaba por cambios igualitarios que atacaban los aparatos que el Estado colonial había puesto en sus manos y le menguaban poder a través de los proyectos de laicización, desplazándola así, de la cúspide jerárquica estatal.

La idea de “progreso”, del liberalismo radical colombiano del siglo XIX, es decir, la emancipación respecto a la tradición – tanto la que se refiere a la sociedad como a los individuos- parecía implicar la ruptura radical con las antiguas creencias. En la Nueva Granada, en los Estados Unidos de Colombia y en el plano internacional, en el tercer cuarto del siglo XIX, a Dios no solamente trató de olvidársele, sin más, sino que fue activamente atacado en el marco de una tendencia anticlericalista y secularista que abarcaba como lo plantea Hobsbawn<sup>211</sup>, a todas las corrientes intelectuales, desde los liberales moderados hasta marxistas y anarquistas, motivados por la creencia de que las religiones establecidas eran hostiles al progreso, por su característica conservadora en el ámbito sociológico y político.

La Iglesia se vio sometida a tal situación cuando los gobiernos amigos del viejo orden fueron arrastrados por las olas revolucionarias de mediados del siglo XIX que invadieron a Occidente, en las que se retomó el proyecto ilustrado y se presentó un rechazo de los valores culturales del barroco, esencialmente de la filosofía y la teología escolástica, y un gran entusiasmo por las ciencias naturales enfocadas a la conquista de la felicidad de la persona y la sociedad a través de nuevas conducciones en la instrucción pública<sup>212</sup>.

Así, en esta época de revoluciones, la Iglesia vio menguadas las prerrogativas alcanzadas con el Concordato firmado entre Francia y Roma en 1801 – que perduró

---

<sup>211</sup> HOBBSAWN, E.J. La era del Capitalismo. 1848-1870. Tomo II. Barcelona: Editor Madrid S.A, 1977. p. 152.

<sup>212</sup> PACHECO, Juan Manuel. La vida cotidiana de la cristiandad en Colombia. En: Historia general de la Iglesia en América Latina. Colombia y Venezuela. Coord. Enrique Dussel Salamanca: Ediciones Sígueme, 1981. p.208.

hasta 1905 -, producto del pragmatismo y de la conciencia asumida por parte de Napoleón y el Papa Pío VII, quienes se sirvieron mutuamente. El Gran Cónsul se sirve de la Iglesia para afianzar su proyecto político imperial. La Iglesia se apoya en Napoleón para restaurar y reconstituir no sólo su poder, sino una hueste de reacción que reintegrara a los pobres en el seno de la Iglesia mediante los servicios educativos. Así, durante el Imperio y la Restauración, la Iglesia encuentra apoyo de gobiernos que aprecian las ventajas que pueden obtenerse de alianzas con la Institución eclesiástica, en función de proyectos políticos que posibilitem el restablecimiento del viejo orden y el freno al liberalismo, política que fue aprovechada desde Roma, hasta las adversidades de mediados de siglo, para reconstruir e impulsar una política de recuperación católica<sup>213</sup>.

La concepción ilustrada, liberal, nacionalista, utilitarista y de progreso que se forjó en la Europa occidental de la que no estuvo exenta la Reforma Instruccionista, generó oposición en los gobiernos con ideología conservadora, como sucedió en los Estados Unidos de Colombia con el Estado de Antioquia, en el que se desconfió de los intelectuales e ideólogos. No evitaba lo anterior, en ambos contextos, la alianza entre las clases dirigentes emergentes, a pesar de su pavor a la religión, con los estamentos tradicionales y, por esta vía, la alianza entre éstos y la Iglesia, que tuvo como fin preservar a una sociedad antigua, orgánica y viva, de la corrosión de la razón y el liberalismo. Para el caso nacional, es ilustrativa la oposición belicosa antioqueña en 1876, contra el Gobierno. Para los liberales radicales, tal postura tenía por objeto, “volcar todas las instituciones patrias, [...] aprisionar la conciencia, atormentar la razón, amordazar la prensa, levantar el cadalso, poner el sacerdote en lugar del magistrado, sustituir el solio por el altar i cambiar la liberal i progresista Constitución de Rio-negro por las estrechas doctrinas del Syllabus”<sup>214</sup>. La actitud belicosa, estuvo presente paradójicamente en una dirigencia antioqueña, que desde 1862, de forma ambivalente hacía protestas de adhesión al gobierno de la Unión, a la Constitución y las leyes, mostrándose leal al Congreso y al Ejecutivo Nacional, cada vez que recibía prebendas o participación del presupuesto de la República<sup>215</sup> y al mismo tiempo deponía por vía armada al gobierno liberal antioqueño, implementaba políticas educativas en abierta

<sup>213</sup> YETANO, Ana. Op. cit., p. 85 – 91.

<sup>214</sup> VILLEGAS, Luis E. El cinco de abril. En: El cinco de abril. Medellín: No 1. (5 de julio de 1877) Biblioteca Central Universidad de Antioquia, Rollo de Seguridad No 0200. 1877. p. 2.

<sup>215</sup> Ibid. p. 2.

disonancia con las establecidas por el Gobierno de la Unión y afianzaba un proyecto político y moral que 14 años más tarde llevó a la muchedumbre al campo de batalla, para debilitar no militar, pero si políticamente, el proyecto radical que tuvo como sostén la escuela.

La instrucción en Occidente, no sólo se orientó a la configuración de nuevas concepciones y prácticas políticas y morales en el sujeto y la sociedad, sino que se convirtió en un medio por el cual, a lo largo del siglo XIX, las élites afianzaron su estructura y sus valores en perspectiva laica o no laica, segunda alternativa que en gobiernos como los de Antioquia, no excluía la ciencia y la razón, impulsada por filtros discursivos políticos y filosóficos. Simultáneamente, en una sociedad en la que el sujeto se hacía a sí mismo, la instrucción representó la competencia individualista, la “carrera abierta al talento” y el triunfo del mérito sobre el parentesco o lasos tradicionales, de manera casi tan efectiva como los negocios, y ello, a través del expediente de los exámenes y concursos con los que se excluía el hábito aristocrático o monárquico del favoritismo. Se desplegaba así la virtud que como equivalente del dinero, avanzaba sobre un ancho frente invencible, ajaba al no virtuoso o dejaba a un lado a quien no se sometiese al nuevo régimen de salvación escolar.

El principal resultado de la educación abierta al talento fue, pues, paradójico. No produjo la “sociedad abierta” de libre competencia en los negocios, sino la “sociedad cerrada” de la burocracia, fundamentada en el mérito, la propiedad o la herencia. En esta nueva sociedad no era fácil el ajuste. Como lo plantea Hobsbawn<sup>216</sup>, los que aceptaban los evidentes beneficios de la civilización y los nuevos modales podían disfrutarlos libremente, los que los rechazaban o no eran capaces de obtenerlos, simplemente no contaban.

Era, pues, un escenario en el que mérito y debilidad iban unidos cual debilidad y libertad. A los débiles y a los mansos, les era necesario superar su condición, para exhibir una fortaleza no material, realizar acciones que los llevasen al premio o al aprecio o por el contrario, al castigo y el odio. En lo primero sería feliz, un individuo que estuviese en condiciones de competir y que se forjase así mismo, se diferenciase del

---

<sup>216</sup> HOBBSAWN, E.J. Las revoluciones burguesas. España: Editorial Labor S.A, 1982. p. 352-353.

común para seguir siendo alguien más, alguien que se acomodaba a las regulaciones morales y legales con el objeto de alcanzar una “libertad” y una fortaleza sin base material que la sustentase. Lo segundo, - el castigo o el odio- significó concretar la apuesta en la frustración o la rebelión. La escuela en todo esto presentó un sin igual valor. Ella preparó a los débiles, a los resentidos, para que fuesen más inteligentes que las etnias poseedoras o poderosas, para que la inteligencia se convierta en la *más importante condición de existencia* de los sometidos<sup>217</sup>. Con ella se pudo comprender y resolver problemas propios del mundo de la escuela, alejados regularmente de las necesidades de transformación social. La escuela, en tal horizonte, dio título al mérito, jugando en ello el examen un papel fundamental. Por otro lado debilidad y libertad se relacionaron, pues sólo el débil la requería, la pretendía y la forjaba.

Esta mentalidad, extendida mayoritariamente en Europa fue la que sustentó el proyecto liberal radical colombiano. La Europa occidental a mediados del siglo XIX estaba imbuida del estadio científico propuesto por Comte, gracias al cual nadie dudaba del progreso intelectual, material e industrial\*, dado que se disponía de un conocimiento mayor que antes, pero no más ético. Ningún grupo de la población acogió con mayor efusión la apertura de las carreras al talento, de cualquier clase que fuese, que aquellas minorías que en otros tiempos estuvieron al margen de ellas, no sólo por su nacimiento, sino por sufrir una discriminación oficial y colectiva. La vanguardia de la clase nacionalista europea de 1849 a 1870, libró su batalla promoviendo el progreso educativo para la formación de “personas nuevas” que entraran a zonas ocupadas antaño por una pequeña élite. Tales vientos llegaron a partir de 1867 con los llamados liberales radicales colombianos, que competían con Pedro Justo Berrío en la consolidación de la instrucción. El progreso de la escuela y la universidad dio la medida del nacionalismo, pues, la dirección en la instrucción y su fomento, se convirtieron en los firmes paladines del liberalismo radical y del proyecto antioqueño. El progreso que caracterizó la modernización se instauró en ambos contextos con caminos, vías férreas y escuelas.

---

<sup>217</sup> NIETZSCHE, Friedrich. Op. cit., p. 53.

\* Respecto a la doctrina positivista Saldarriaga muestra como la oposición que generó en la élite conservadora y eclesiástica, la imposición del texto *Elementos de Ideología* del filósofo francés Antoine Louis Claude Destutt, conde de Tracy, para ser circulado en la Universidad Nacional fundada durante la Reforma Instruccionista, generó un debate con el que se pretende desplazar por el tradicionalismo el utilitarismo y el sensualismo, dando mediante ello cabida a la *moderna ciencia experimental y sus filosofías implicadas: El positivismo y el criticismo*. Mírese: SALDARRIAGA, Gramática, Epistemología y Pedagogía en el siglo XIX: La polémica colombiana sobre los *Elementos de Ideología* de Destutt de Tracy (1870) En: Congreso Colombiano de Historia (12ª : Popayán : 2003) Ponencia del XII Congreso Colombiano de Historia. Popayán. 2003. p. 21.

Para Carrasquilla<sup>218</sup> en *Dimitas Arias*, el progreso concebido de tal forma implicó en Antioquia, Legislaturas e invasión de inmigrantes, tierras con límites que se arañaron para expropiarles sus “riquezas”, brazos que cambiaban o vendían su ocupación, modas que afirmaban la estratificación y la configuración de un aire ciudadano. La escuela y a lo que la escolarización conllevaba, fueron el modelo ejemplar, la manifestación suprema del progreso con la que se constituirían naciones civilizadas y personas felices.

En esta dispersión cosmopolita las ideas de la Revolución Francesa -liberalismo y nacionalismo- y la francmasonería aumentaron significativamente su importancia política en el plano internacional. La masonería se convirtió a partir de mediados del siglo XIX en Europa en el más antiguo e influyente de los grupos secretos y abiertos contra la Iglesia, que enraizó con el propósito de empezar a poner fin a una sociedad aristocrática y tradicional. Antioquia en este contexto internacional del que no escapó los Estados Unidos de Colombia, se mantuvo sin embargo en un aislamiento táctico que se extendió desde principios de la década de los sesenta y fue hasta mediados de la década de los setenta.

Fue precisamente a partir de 1848 que se consolidó en Europa el *drama del progreso* como mito que impulsaría las utopías liberales de libertad, razón y paz, progreso que tanto vislumbró no sólo a los liberales radicales quienes consideraron la escuela como *palanca central* para la consecución de éste<sup>219</sup>, sino al mismo gobierno de Antioquia, que le apostaba desde una plataforma ideológica conservadora y sacramental. A partir de este año, la ciencia como promotora del desarrollo industrial sería decisiva para la instauración de un sistema de instrucción pública pujante, una economía moderna y la vía fácil al progreso\*. Crecía así, el proyecto cultural de la modernidad que fue esencialmente un proyecto pedagógico concebido para una sociedad racionalmente educada con base en la ideología de la ciencia y el progreso, aspectos que mientras se afianzaban, mostraron un declive ético y político.

<sup>218</sup> CARRASQUILLA, Tomas. *Dimitas Arias*: en Cuentos. Medellín: Bedout, 1980. p. 111-114.

<sup>219</sup> SILVA, Renán. “La Educación en Colombia. 1880-1930. En: *Nueva historia de Colombia:IV Educación y ciencia, luchas de la mujer, vida diaria.* Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A, 1989. p. 63.

\* Paradójicamente a partir de este año, en la Nueva Granada nace lo que se denominó como libertad de enseñanza, con la que se suprimen las Universidades. Habrá que esperar hasta 1867, para que durante la Reforma Instruccionista, se reabran estos centros educativos.

Tras las motivaciones políticas y morales que impulsan la instrucción pública, subyace la necesidad de productividad, la necesidad del trabajo como valor fundamental del progreso, como medio que asegura el ascenso y reconocimiento social. “Al progreso sólo podría llegarse de manos de la productividad; sin disciplina jamás se alcanzaría aquella, por tanto la modernización establece en las formas disciplinarias, medios de racionalización del tiempo, de los actos, de la moralidad y de la vida en general”<sup>220</sup>.

Como lo plantea Hobsbawn, en el progreso como “aquella *lucha por la existencia* que proporcionaba la metáfora básica del pensamiento económico, político, social y biológico del mundo burgués, únicamente sobrevivirían los *más aptos*, aptitud que no sólo certificarían con su supervivencia, sino con su dominio”<sup>221</sup>.

Impregnado el mundo occidental de la ficción del progreso, las barreras institucionales que se opusieron al movimiento libre de los factores de producción, a la empresa libre y a todo lo que posiblemente impedía su operación rentable, cayeron ante una embestida furiosa realizada a nivel mundial. El control sobre la producción artesanal de los gremios y las corporaciones dio lugar a la libertad para iniciar y practicar cualquier actividad comercial. De un estricto control se pasó a un levantamiento que liquidaba legalmente los períodos medieval y mercantilista.

El vasto proceso de liberalización estimuló la empresa privada y contribuyó a la expansión económica. “Nadie liberalizó de forma más radical que la República de la Nueva Granada (Colombia) entre 1848 y 1854, pero ¿quién se iba a atrever a decir que las grandes esperanzas de prosperidad de sus estadistas se realizarían inmediatamente o algún día?”<sup>222</sup>.

La asombrosa expansión a escala mundial del capitalismo en el tercer cuarto de siglo XIX, variaría la situación de hostilidad que presentaba la dirigencia negociante, tradicional y emergente de América Latina. Con la inversión de capital extranjero comenzó a desarrollarse la infraestructura del continente: caminos, ferrocarriles, instalaciones portuarias, servicios públicos. Estos logros fortalecieron tangencialmente

---

<sup>220</sup> CARDONA Z, Patricia. Op. cit., p. 47.

<sup>221</sup> HOBBSAWN, E.J. La era del Capitalismo. 1848-1870. Tomo II. Op. cit., p. 174.

<sup>222</sup> Ibid., p. 58.

la situación de la minoría de latinoamericanos dedicados a la modernización del continente, tan pobre en aquella época, como rico en potencial y recurso.

Es necesario hacer notar, “el fracaso de la tentativa de transformar la sociedad mediante la modernización institucional impuesta a través del poder político, esencialmente porque eran una minoría selecta, culta y urbana en un continente rural y, siempre que conseguía el poder de verdad, éste se apoyaba en generales de poca confianza y en clases sociales de familias terratenientes”<sup>223</sup>.

En tal horizonte se inscribieron los Estados Unidos de Colombia, cuya política ha sido históricamente el dominio de la oligarquía. Como lo expresa Rausch, más que expresión de la voluntad de las masas, la Constitución de 1863 consistió en credos políticos impuestos por la facción victoriosa: “Mientras que todos los partidos públicamente exaltaban las virtudes de la democracia y la soberanía popular, sus acciones estaban dirigidas a una república aristocrática controlada por los estamentos superiores y predispuesta a atender sus intereses y necesidades”<sup>224</sup>.

### **3.2 LA TENSION CENTRO – REGIÓN**

Impregnados del horizonte sociocultural internacional antes planteado, los liberales radicales constituyeron un sistema de instrucción pública como medio fundamental al servicio de la formación del ciudadano, como instrumento de progreso y elemento fundamental para forjar la secularización. Para concretar tal proyecto de persona y sociedad, crearon desde el DOIPP, una estructura administrativa de instrucción pública centralizada, encargada de organizar, ejecutar y gestionar las políticas en este ámbito, en el Gobierno de la Unión, en un horizonte liberal radical. Por su parte los dirigentes antioqueños, sin renunciar a la idea de progreso y con base en la mentalidad tradicionalista que se proyectaba por medio del partido conservador y la Iglesia, no descartaron el papel del conservadurismo en la configuración del sistema de instrucción pública, valorando en tal perspectiva los principios del orden, la formación religiosa y moral, la estabilidad, la armonía social y una organización política federalista. Estos valores estaban en vía opuesta a las concepciones políticas radicales.

---

<sup>223</sup> HOBBSAWN, E.J. La era del Capitalismo. 1848-1870. Tomo II. Op. cit., p. 180.

<sup>224</sup> RAUSCH, Jane. Op. cit., p. 25.

La visión divergente en la dirección de la instrucción pública, se convirtió en factor de pugna entre el poder central radical colombiano y el antioqueño. El enfoque opuesto frente a la gestión de la instrucción tuvo como condiciones pretéritas además de las tensiones ya referidas, las luchas políticas sostenidas en la Nueva Granada, hasta la primera mitad del siglo XIX, entre la ideología liberal y la conservadora y las partidistas entre los integrantes de éstas dos ideologías, a partir de la década de los años 50 en el referido siglo.

Emergió, pues, en la orientación contrapuesta de la instrucción que se presentó entre radicales y el gobierno antioqueño, la tensión Liberalismo-Iglesia. Los estrechos vínculos en Antioquia entre el Poder Político y el Poder Pastoral sustentado por la Iglesia Católica, hicieron que las divergencias de la Iglesia con los liberales radicales generaran, como había sucedido a lo largo del siglo XIX, un alineamiento de los conservadores con la Iglesia, situación que fue muy acentuada en Antioquia. Si bien a inicios de la Época Republicana, se presentaron tensiones entre la ideología liberal y la Iglesia, las mismas que por momentos fueron azuzadas por Santander y disipadas por Bolívar y que dieron como resultado un reconocimiento en la naciente patria, de las autoridades católicas que habían ayudado a la causa de la independencia y la expulsión o destierro de los que no lo habían hecho, para el período que comprende la tercera cuarta parte del siglo XIX, los encuentros entre integrantes del partido liberal y la Iglesia, se agudizaron. A nivel nacional, los conservadores desde las Sociedades Católicas, criticaron duramente la reforma en la enseñanza religiosa llevada a cabo en 1870 por los instrucionistas en la escuela, la que al regular el desarrollo de una educación laica, menguaba aún más el poder que la institución católica perdió con la Constitución de Rionegro el 8 de mayo de 1863 que mantuvo la expropiación de bienes eclesiásticos y la sumisión de los jefes católicos a las autoridades civiles de acuerdo a la normatividad legal establecida<sup>225</sup>. Este proceso fue posibilitado de igual forma por la separación absoluta de las potestades eclesiástica y civil, decretada por el Congreso de 1853<sup>226</sup>, en el cual primaba la escuela llamada radical y confirmado luego por la ley modificativa del 14 de mayo de 1855.

---

<sup>225</sup> CONVENCION NACIONAL. Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia, Op. cit., p. 240.

<sup>226</sup> CONSTITUCION POLITICA DE LA NUEVA GRANADA. En. El Repertorio. Bogotá: Año I. Trim I. (17) May 28 de 1853. ARPE. C 67 f. 4578. 1853. p. 67-69.

Tales reformas ocasionaron en 1870, en el Estado de Antioquia, como uno de los bastiones de la sociedad tradicional, una nueva defensa de la enseñanza religiosa en la cotidianidad escolar, como valor habitual durante la colonia y lo recorrido del siglo. Si a ello se agrega el hecho de que Antioquia, en su Constitución de 1864<sup>227</sup>, no incluyó las medidas restrictivas a los ministros del culto católico contempladas por la Constitución de Rionegro y a la permisión del ejercicio a clérigos que no habían prestado juramento a las autoridades legítimamente constituidas, puede deducirse este evento como una condición de emergencia de la que brota el desacuerdo entre los llamados radicales y la dirigencia política y eclesiástica de Antioquia, frente a la administración de la enseñanza que se hace patente con la expedición del DOIPP y DOIPPA, en los que respectivamente se propugnó por una educación laica y se mantuvo y patrocinó una educación confesional católica.

En tal perspectiva, en el DOIPP de la Unión, se declaró una “neutralidad” religiosa, materializada en la prescripción de que a partir del 1 de noviembre de 1870, el Gobierno de la Unión, no intervendría en la instrucción religiosa, dejando abierta la posibilidad de que a voluntad de los padres, está se acordase con los Ministros del Culto, para la intervención de éstos, con tal enseñanza en las escuelas<sup>228</sup>. Con tal medida se abría la puerta a una laicización de la enseñanza, pues no se ponía al servicio de la institución Eclesiástica, el derecho para reglamentar la instrucción religiosa y el andamiaje administrativo que el maestro podía perfectamente asumir, con el que sería posible estructurar procedimientos que impulsaran la formación religiosa. Por la vía de la regulación, el liberalismo colocaba más demandas organizativas a la Iglesia y a las madres y padres de familia. El DOIPPA de Antioquia, en contravía del nacional, reglamentó como materia de las escuelas elementales y comunes, la instrucción moral y religiosa, prescribiendo como deberes del Director, la inculcación a los alumnos del amor y la veneración a la moral y la religión. De no cumplir esta obligación podía ser destituido por profesar o hacer manifestación de opiniones hostiles a la religión católica<sup>229</sup>. En tal perspectiva, es factible apreciar, según Villegas, una posición pro-clerical del Poder Político, en abierto contraste con la secularización dominante en el

---

<sup>227</sup> BERRIO, Pedro. Constitución Política del Estado de Antioquia. Op. cit., p. 26.

<sup>228</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, Op. cit., p. 12.

<sup>229</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. En: El Monitor. Medellín: Vol. 7. No. 432. (Dic 19 de 1870) ARPE. 5935 C127 RI. 1871. p. 249-257.

gobierno de la Nación y una alianza para administrar la instrucción pública entre el Poder Político y el Poder Pastoral en Antioquia<sup>230</sup>.

Atenuó la tensión entre el Gobierno de la Unión y el Estado de Antioquia, las posiciones esgrimidas por el presidente Salgar cuando asumió el cargo en 1870, y expresó su convicción sobre la tolerancia y la libertad, al igual que en la necesidad de cooperación, entre la religión y el gobierno para la formación y el cultivo del sentimiento moral. Con una profesión de fe católica, sus expresiones de defensor imparcial de los derechos de todos los ciudadanos y de su respeto inviolable a la Constitución, tranquilizaba a la dirigencia conservadora antioqueña y de la Nación, al igual que a la Iglesia Católica que encontraba en Antioquia la Arcadia inigualable e inducía a Berrío a continuar su proyecto de administración independiente en la instrucción pública<sup>231</sup>. Salgar en 1870, continuaba así la política de Santos Gutiérrez iniciada en 1868, teniendo como visión en su programa de gobierno, la fundación de un sistema de educación popular que regenerara y levantara el carácter nacional y que se convirtiera así en el más fuerte vínculo de unión entre los estados, aspecto que requería para su materialización la paz basada en la confianza y no en la fuerza.

Elementos de convergencia como los anteriores, se mitigaron por la tensión que nació entre el Gobierno de la Unión con los conservadores y la Iglesia tanto de la república como de Antioquia, debido, como ya se mencionó, al proyecto de adoptar en la Universidad Nacional, para el curso de Filosofía, el texto del sensualista Destutt de Tracy, lo que para el poder tradicional incrementaría el germen pernicioso de empleomanía, el nido de utilitarismo que en tal institución se mantenía y, con ello, el peligro e inquietud en la sociedad, como había sucedido en París, con La Comuna, con su secuela de crímenes y saqueos y, en Europa, con la invasión a los Estados Pontificios.

Se aunaba a lo anterior, otro aspecto que incrementó la tirantez entre la dirigencia de la República y del Estado de Antioquia: la posición centralista del liberalismo radical en el DOIPP, para la organización, dirección, inspección y vigilancia de la instrucción pública, situación que se inscribía, según debates en la Asamblea de Antioquia, en un

---

<sup>230</sup> VILLEGAS BOTERO, Op. cit., p. 99-101.

<sup>231</sup> Ibid., p. 70-75.

“panorama más amplio de medidas que denominaba la reacción antifederalista, y por ello Antioquia debía permanecer inamovible en la afirmación de su autonomía soberana”<sup>232</sup>. El gobierno de Antioquia fundamentado en el fuero constitucional, alegaba que al Gobierno de la Unión no se le había delegado por el Estado la organización y dirección de la Instrucción, sólo su fomento<sup>233</sup>. La concepción administrativa de la instrucción pública en una u otra vía estaba inserta en un proceso federalista que mantenía en el territorio antioqueño los principios de la doctrina conservadora y de la institución eclesiástica o centralista, en la mayoría de los Estados de la Unión, de corte liberal, en perspectiva utilitarista.

Así, la tensión presentada por el control de la administración de la instrucción pública, a partir del DOIPP, halló su emergencia, en las contiendas partidistas que Villegas<sup>234</sup> ubica en el Estado de Antioquia, en 1863 y 1867, acompañadas de una permanente zozobra política. Por una parte, el partido conservador en el primer año, se rebeló contra el gobierno liberal, presidido por Pascual Bravo, quien al caer en combate fue relevado por Pedro Justo Berrío\*. Tras ser reconocido su gobierno en 1864 por el presidente de la Unión, Manuel Murillo Toro, con el regreso a la presidencia de la República, de Tomás Cipriano de Mosquera\*\*, se volvieron gaseosos los días de arreglo, proporcionados por los acuerdos de Berrío y Murillo y se reavivaron las tensiones que se presentaban entre los grupos aliados a Mosquera y Berrío. La reyerta se concretó el 10 de mayo de 1867, fecha en la cual Berrío declaró la guerra a Mosquera, con el apoyo del pueblo, comerciantes y el clero antioqueño, por la disolución unilateral por parte de éste, del Congreso de la Unión y la declaratoria de guerra en la República. Tras el derrocamiento y encarcelamiento de Mosquera, Berrío fue aplaudido por quienes veían en el liderazgo surgido en Antioquia, como signo de un pueblo que ama la paz, pero aún

---

<sup>232</sup> Ibidem. p. 77.

<sup>233</sup> CONVENCION NACIONAL. Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia. Op. cit., p. 240.

<sup>234</sup> VILLEGAS BOTERO, Op. cit., p. 17, 44, 46.

\* El 10 de enero de 1864, Berrío se declara Jefe Provisorio, expresando que el Estado de Antioquia continuaría siendo parte de la Unión Colombiana y se sujetaría al Gobierno de ella en asuntos de competencia exclusiva, conforme a la Constitución Nacional. En consecuencia declara que el movimiento popular verificado en Antioquia, no afectaba la legislación nacional, y que sólo había tenido por objeto los negocios que eran de competencia exclusiva del Estado. Era pues un acato a la Constitución, reclamando la autonomía correspondiente. Ver: DUQUE B, Francisco. Historia del Departamento de Antioquia. Medellín: Editorial Albon – Interprint S.A., 1968. p. 776.

\*\* Es necesario recordar que Tomás Cipriano de Mosquera había derrotado a Antioquia el 18 de septiembre de 1862 en Santa Bárbara de Cartago, momento en que se firmó la paz entre Mosquera y el Gobernador de Antioquia Marceliano Vélez. Mosquera, entraba así victorioso, el 6 de noviembre de 1862 a Antioquia y se retiraba el 15 de diciembre después de haber sometido al obispo Riaño y de delegar a Antonio Mendoza en el Gobierno del Estado. Ver: DUQUE B, Francisco. Historia del Departamento de Antioquia. Medellín: Editorial Albon – Interprint S.A., 1968. p. 751 y 754.

más la libertad, amenazada por los delirios de un dictador como Mosquera y, criticado por otros, quienes vieron en la actitud de Berrío, un irrespeto, pues al Gobierno de la Unión no se debía combatir por la vía armada, sino someterlo a juicio de los legisladores.

A pesar de las controversias que suscitó la actitud de Berrío, al asumir Santos Acosta la presidencia, después del derrocamiento de Mosquera, en 1867, postuló a Pedro Justo Berrío, a la cartera de Tesoro y Crédito Público, Secretaría que no fue aceptada por Berrío, quien no estaba dispuesto a trasladar su liderazgo, requerido en el proyecto político y social Antioqueño, al establecimiento nacional. Santos reconoció de igual manera los gastos destinados por los Estados, a la fuerza pública, para reestablecer y conservar el orden constitucional tras el levantamiento de Mosquera, aspecto en el que Antioquia había tenido significativas inversiones y, la derogación de la Ley de mayo 17 de 1864 sobre inspección de cultos, medida que en repetidas ocasiones había solicitado revocar el Estado de Antioquia<sup>235</sup>.

Menguó las relaciones diplomáticas entre la instancia regional de Antioquia y la de la República, la posición asumida por Berrío, frente al suceso presentado en Cundinamarca en 1868, en el que el Presidente de la Unión Santos Gutiérrez, declaraba turbado el orden público en este Estado y capturaba al gobernador por conspirador, eventos por los que Berrío lo calificó de dictador y abusivo, por su intervención indebida en asuntos internos en los Estados soberanos. Tal situación se convertiría en punto polémico, que a futuro, afectó las relaciones entre el Gobierno de la Unión y Antioquia.

Es posible ubicar también, como emergencia de la tensión política que se presentó entre la dirigencia antioqueña y la liberal radical del Estado de la Unión -tirantez latente en el plano de la práctica administrativa en la instrucción pública- la Ley electoral vigente en el Estado de Antioquia, que para 1868, según Villegas<sup>236</sup>, excluía la representación de las minorías, con las implicaciones de ello para el liberalismo de esta comarca y para la consolidación del proyecto radical en la Unión, que encontraba en este Estado, la instancia de más difícil incorporación.

---

<sup>235</sup> Ibid. p. 46-56.

<sup>236</sup> Ibidem. p. 58-59.

Pueden comprenderse, con base en lo anterior, cuales fueron las condiciones en las que emergió la tolerancia y la tensión que la dirigencia liberal radical nacional, presentó con la administración política antioqueña. Los dirigentes conservadores antioqueños basados en la potestad que les concedía la Constitución de 1863, la fortaleza jurídica y diplomática de Berrío y la demostración de fuerza, no con tropa, sino con organización militar y armamento\*, lograron mantener un control político del Estado desde 1864 hasta finalizada la Guerra de las Escuelas en 1877, momento en el cual, la dirigencia política adscrita al liberalismo radical, impuso en Antioquia la Reforma Instruccionista.

---

\* Tanto en La Unión como en Antioquia, fue obligatorio en las Escuelas, los ejercicios militares y el manejo de armas de fuego *conforme a la táctica moderna*. Los días señalados para la gimnasia y la calistenia – jueves y sábado- podían de igual forma ser empleados en la referida enseñanza. Ver: VILLA, Recaredo de. Decreto de 10 de Diciembre de 1873, orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado. En: El Monitor. Medellín. Vol. 2, no. 37 (Dic. 17 de 1873). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. C 19 6895 RI. 1873. p 294. Así, mientras la fuerza pública había sido desmantelada en Antioquia, en el marco de los acuerdos políticos realizados para el reconocimiento de Berrío como Presidente del Estado por el Gobierno de la Unión; en la Universidad, la Escuela Normal y las escuelas primarias, se tenía una organización militar completa, para que los “alumnos se avezaran en la milicia y tuvieran presente que cada ciudadano debe ser un soldado cuando enemigos exteriores quieren violar la soberanía de la patria.” Mírese: GARCÍA, Julio Cesar. Historia de la instrucción pública en Antioquia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1962. p. 143. Fue común tanto en los Estados Unidos de Colombia como en Antioquia, la verificación del ejercicio militar en los exámenes públicos finales y en los certámenes en los cuales se lucían las armas y evoluciones que denotaban *regular aprovechamiento en el arte de la guerra*. Ver: SÁNCHEZ, Marcelino. Informe del Inspector de Enseñanza del Departamento del Norte, sobre el resultado de los exámenes públicos verificados en las escuelas primarias de aquel departamento. En: El Monitor. Medellín. T. 3, no. 5 (Enero 22 1873). ARPE 7150 C.19 RI. 1873. pp.36-37. La enseñanza de este tipo de rutinas fue complementada con paseos los jueves por la tarde en los que los alumnos presididos del Director, ejercitaban en el campo ejercicios de carrera, salto, lucha y baño entre otros, para desarrollar la agilidad y la fuerza. Ver: MEJÍA, Luis M. Circular No 17 en la que se dan algunas disposiciones relativas a la enseñanza. MíEn: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 20 (Mayo 14 1873). ARPE 7058 C.19 RI. 1873. p. 153. Es de anotar que durante la administración Berrío y Villa, se realizó la compra y elaboración de armamento.

## 4. EL APARATO ORGANIZATIVO EN LA GESTIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

La ley consagra la organización de la jerarquía [...], que de los pequeños lugares sube hasta la capital [...]. Aquí termina el edificio administrativo.

DESCILLIGAL. P. De la influencia de la Educación sobre la moralidad y el bienestar de la clase obrera. En: El Monitor. Medellín. T. 1, no. 30 (Ago. 7 1872). Medellín. U. de A. Biblioteca Central. Sala de Prensa. ARPE 6942 C.19 RI. 1872. p 245.

De los dos grandes deberes, “dice un notable escritor”, que pesan sobre una comunidad, en su capacidad social, es mui difícil distinguir cuál sea mas importante, el gobierno o la educación, el manejo de los intereses comunes de la jeneración presente, o la preparacion de los que han de comenzar a obrar próximamente en el teatro de la vida. Ambas obligaciones son en todo caso indispensables para la propia i permanente operación de cualquier sistema político.

La educación y la sociedad. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Tomo I. Bogotá: Imprenta de Echavarría Hermanos, Universidad de Antioquia: Patrimonio Documental. 1968. p. 387.

### 4.1 EL APARATO ADMINISTRATIVO

El ejercicio del poder en el ámbito de la organización del *sistema de instrucción pública* en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, fue diferente, pero complementario de la actuación presente en la dirección, observación que de igual manera fue válida para quienes inspeccionaron, examinaron, premiaron o castigaron. Los sujetos e instituciones que organizaban en niveles estratégicos -para el caso el Poder Ejecutivo con apoyo del Poder Legislativo- ejercieron un poder en el que se expandieron sujeciones múltiples. Gracias a él, se tuvo la potestad de ensamblar y poner a funcionar el edificio de la instrucción pública, para configurar una eficaz

administración de las cosas<sup>237</sup>. Este edificio administrativo, inserto en una plataforma jurídica, tuvo por objeto facilitar el gobierno de los sujetos que configuraban y que eran la razón de ser de la *cuadrícula escolar*. La organización\*, como lo hace en la actualidad, se constituyó así, en un ejercicio global y localizado que dividiendo y al mismo tiempo agrupando para coordinar y controlar mejor, dispuso de forma racional y efectiva, los diversos recursos que convergían en la instrucción pública, al igual que los sujetos que participaban en el escenario del teatro escolar. Para la construcción instituida e instituyente en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, se hace uso de aquello que Foucault identificó como “reglas de derecho que delimitan formalmente el poder; efectos de verdad que el poder produce y transmite, y que a su vez reproducen el poder”<sup>238</sup>.

En la organización, como tecnología racional y eficaz para el gobierno del individuo y la población, como método desde el que se ejerce un poder sutil, efectivo y económico, que domina y posibilita al mismo tiempo movimiento, emergieron para el período en estudio, tareas que fueron apropiadas por sujetos, clasificados como directores, inspectores, examinadores, preceptores, alumnos o padres de familia. La organización propicio en tal horizonte, la configuración de determinados tipos de sujetos y, por extensión, formalizó los cuadros de gestión en el marco de los cuales ellos debían actuar; de igual manera, hizo uso de aquello que Foucault denominó la *gubernamentalidad*\*\* con la cual se favoreció la legitimación de diversos actores, espacios y procedimientos de poder. Dicha triada habilitada mediante el imperio de la

---

□ Organización deriva de la “palabra órgano, que proviene del latín organum y significa instrumento, herramienta, parte de un todo, parte de un cuerpo vivo que cumple una función útil a la vida. Organizar adquirió su sentido de dotar de una estructura, de una constitución determinada, de modo de funcionamiento, a finales del siglo XVIII. Toma también el sentido de agenciar, disponer y ordenar. [...] Adicionalmente, la palabra organización es casi contemporánea de la palabra organizar en su acepción de forma en que un conjunto está organizado, en que está ordenado para su funcionamiento, o de asociación que se propone metas determinadas.” Ver: AKTOUF, Omar. La administración entre tradición y renovación. Colombia: Artes Gráficas Univalle, 2001. p. 163.

<sup>238</sup> FOUCAULT, Michel. Poder, Derecho y verdad. De la guerra de las razas al racismo del Estado. En: Genealogía del Racismo. Madrid: La Piqueta, Traducción del francés: Alfredo Tzveibely. 1992. p. 33-34.

\*\* Foucault, entiende por *gubernamentalidad* “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. En segundo lugar, [la entiende como] la tendencia, la línea de fuerza que en todo Occidente, no ha dejado de conducir, desde hace muchísimo tiempo, hacia la preeminencia de ese tipo de poder que se puede llamar el “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina; lo que ha comportado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, el desarrollo de toda una serie de saberes.” Mírese: FOUCAULT, Michel. La Gubernamentalidad. En: Estética, ética y hermenéutica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, Título original: Dits et écrits. Traducción al Castellano: Ángel Gabilondo. 1999. p.195.

ley y legitimada desde el mito del progreso\*, como expresión y producción de cierto tipo de verdad, excluyó formas colectivas del ejercicio del poder.

La organización del *sistema de instrucción pública*<sup>239</sup> -noción empleada por los Instruccionistas- deja ver en éste objeto discursivo un enfoque sistémico proveniente de la física y la biología, como saberes que tienen el propósito de descifrar las propiedades y funcionamientos de estructuras organizadas, es decir, de sistemas. El sistema al implicar la existencia de un conjunto de elementos que forman un todo, mediante redes de interacciones e interdependencias ordenadas para contribuir a determinado fin, está compuesto por subsistemas o ramos e inserto en sistemas más vastos: el entorno social, económico y político, niveles con los que evidentemente se presentan numerosas relaciones. La organización de la instrucción pública, para el estudio en cuestión, se perfiló, pues, como un componente que adscrito al dispositivo administrativo producía un saber administrativo en el campo de la instrucción pública. Presentó en tal horizonte, interacciones múltiples entre personas, categorías de personas, funciones y medios, reunidos con el propósito de impulsar el logro de finalidades. Éstas en el caso del Gobierno de la Unión, consistieron en: organización del Estado sobre la base de un modelo republicano, promoción del desarrollo económico, impulso de la corriente civilizadora e incorporación del país al *movimiento cultural, científico y tecnológico del mundo moderno*<sup>240</sup>. En el Estado Soberano de Antioquia, sin omitir lo anterior, se crearon filtros en el sistema de instrucción pública, para proteger a los escolarizados y por extensión a la población de orientaciones laicas propias de la modernidad y, se esquivaron, a su vez, las doctrinas materialistas que circulaban en el ambiente capitalino. Este Estado de mayorías conservadoras, retomó en su Constitución el ideario

---

\* El progreso, se consideró como el deseo de satisfacer las necesidades, teniendo los medios para cumplirlas. Ello ignoraba sin embargo que a medida que más satisfacciones se obtienen, los deseos se ensanchan y menos esfuerzos se crean para saciar esa avidez. Ese es el progreso indefinido. El tren del progreso, debía hacer que una sociedad de esclavos, como la que existía a mediados del siglo XIX, no dependiera para la satisfacción de sus insuficiencias del patrón, sino que lo hiciera modificando las cosas para adecuarlas a sus necesidades, para hacerlas útiles, para que le prestaran servicios, para que le dieran riqueza. La propuesta de esta adhesión a las cosas materiales, al desarrollo de las facultades intelectuales aplicadas al trabajo, se veían como una amenaza para la aspiración divina del más allá, por el desprendimiento que podían causar de la Iglesia. La previsión, el análisis y el pensamiento que debía fundarse para no creer más que en lo que se demuestra, se oponía por está vía al vivir sin cálculo alguno. La preeminencia utilitarista que se dibuja en las aspiraciones fundadas en el ideario liberal, debían conducir a la premisa de producir más, con menos esfuerzos, con menos costo. El reto era convertir en una gran nación a un pueblo que antes era esclavo, abrir un nuevo teatro al desarrollo de las ciencias y a los adelantos de la industria. Ver: GOENAGA M., José. Discursos. En: Anales de la Universidad. Bogotá. T. 8, no. 67 (Jul. Dic. 1874). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7969 C.172 RI. 1874. p. 362.

<sup>239</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto orgánico de la instrucción pública primaria. Op.cit., p. 3.

<sup>240</sup> JARAMILLO U, Jaime. Los Radicales. En: Revista Credencial Historia. Colombia. Edición No 66. (Junio de 1995). p. 6.

liberal, cuidándose en sus prácticas políticas, el despojar a la juventud del dogma de la religión católica. La educación no se limitó en Antioquia a deletrear palabras y a descifrar signos, debía incluir además, un componente cristiano, que implicaba una educación nacional y patriótica, puesto que el amor a la patria, el cuidado por el interés general, el sacrificio por la cosa pública y el reconocimiento del pasado milenar glorioso, eran preceptos compartidos por el Poder Político y el Poder Pastoral en Antioquia<sup>241</sup>. Ambos marcos teleológicos como se ve, presentan recurrencias con la organización educativa que se realiza en el presente.

En el cruce de relaciones que entre los referidos poderes fueron posibles en el sistema de instrucción pública, estuvieron presentes redes de dominación factibles gracias a un Derecho Administrativo en el que se desarrollaron técnicas disciplinarias y procedimientos de normalización, en donde lo levantado como institución y norma, puso en funcionamiento estrategias de sujeción y regulación. La organización se expresó así no sólo desde una composición global sino como un elemento periférico y múltiple, que al desencadenar los efectos de poder, que en ella iban implícitos, coadyuvó en su funcionamiento en el sector estratégico de la instrucción pública, a la constitución de un determinado tipo de sujeto y sociedad, acorde a los intereses del Gobierno de la Unión y el de Antioquia.

La organización emergió en la perspectiva anterior desde lo que Weber<sup>242</sup> llamó la *dominación legal*, como tipo puro de *dominación legítima*, en virtud de estatuto, es decir, como fuerza de ley para el Gobierno o como ordenamiento eficaz para obligar, que se vale de un cuerpo administrativo distribuido en una jerarquía piramidal de cargos, organizado según la *regla estatuida*. En este tipo de dominación a la que pertenece sustancialmente el Estado moderno, el funcionario superior que *ordena obedece*, como expresión de un funcionamiento técnico fundamentado en la *disciplina*. Este tipo de dominación ya problematizada en el capítulo uno, como expresión de una administración burocrática, es decir, como organización regulada por *normas racionales* estatuidas, que posibilitan un orden para distribuir y gestionar asuntos, tuvo en el campo de la instrucción pública una de sus formas de concreción, apareciendo en Foucault en

---

<sup>241</sup> Párrafos de un discurso de Mr Angers. En: El Monitor. Medellín. T. 1, no. 42 (Oct. 30 1872). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6847 C.19 RI. 1872. p. 339.

<sup>242</sup> WEBER, Max. Economía y sociedad. Tomo II. Op. cit., p. 707-708.

la forma de dispositivo jurídico y disciplinario al servicio de quienes ejercen autorizadamente el poder. Éste en tal perspectiva planteó:

La clase políticamente dominante se ha puesto a cubierto tras la instalación de un marco jurídico explícito, codificado, formalmente igualitario, y a través de la organización de un régimen de tipo parlamentario y representativo. Pero el desarrollo y generalización de los dispositivos disciplinarios ha constituido la otra vertiente, oscura de estos aspectos, de estos procesos. Bajo la forma jurídica general que garantiza un sistema de derechos en principio igualitarios había, subyacentes, esos mecanismos menudos, cotidianos y físicos, todos esos sistemas de micropoder esencialmente inigualitarios y disimétricos que constituyen las disciplinas<sup>243</sup>.

El poder imperativo y productor que emerge de la dominación legal y las disciplinas, convierte a la administración en medio disponible para la consecución de cualquier objetivo, pues garantiza -supuestos la capacidad y los medios auxiliares- la traducción expedita y no falseada de la intencionalidad política en la acción administrativa, que para el caso de la instrucción pública, se traduce en el gobierno de la población, mediante el mantenimiento o la reforma de prácticas sociales y por tanto individuales.

El principio de obediencia al actuar en el contexto de una dominación legal, se convierte en un instrumento de precisión para el mantenimiento de ciertas formas de dominación política, sin que la administración deba perseguir finalidades propias, debiendo servir exclusivamente a la ejecución de tareas encomendadas. Este modo de actuación del poder, buscó en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia la conservación de la *estructura de dominación y su desenvolvimiento*, es decir, pretendió sostener y conservar, la organización dada a la instrucción pública, aspecto que a su vez favorecía el mantenimiento o reforma de un proyecto de persona y sociedad. La estructura como objeto visible del dispositivo, fue modificada cada que existió una reconfiguración del poder, a lo largo del período indagado, en un contexto de luchas políticas y pastorales. Evidencia de esta voluntad de poder, se encuentra en la

---

<sup>243</sup> FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión. Op.cit., p. 224-225.

potestad para “organizar” que se desplegó por los detentadores del poder político en la constitución de los aparatos administrativos generados para la reorganización de la instrucción universitaria, normalista y primaria, tanto en los Estados Unidos de Colombia como en Antioquia. La organización y la reorganización fueron así, objetos que aparecieron en la documentación revisada para cada uno de éstos niveles de la instrucción formando en sus despliegues y recortes un saber administrativo en la instrucción pública. Cuando ellos no se hacían explícitos, implícitamente se expresaban en la reforma y establecimiento de los cuadros administrativos que ejercieron el mando en las referidas instancias de la instrucción pública\*.

En la configuración y reconfiguración de la organización de la instrucción pública, se agenciaron de forma regular los sujetos y las tareas desde un funcionamiento en cadena. Las diferentes instancias que en ella se expresaron, fueron organizadas de manera entrecruzada, como en la actualidad se realiza. Quien organizó, dirigió, inspeccionó, vigiló, examinó, premió o castigó, al mismo tiempo que padeció determinada forma de poder, desplegó simultáneamente expresiones de éste. Así, el poder activamente circuló, para recomponerse en aquellas instancias en que era ejercido\*\*. La organización hizo

---

\* Evidencias explícitas del objeto *organizar y organización* pueden encontrarse en: ACOSTA, Santos. Decreto orgánico de la Universidad Nacional en ejecución de la ley 22 de septiembre de 1867. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Tomo I. Bogotá: Imprenta de Echavarría Hermanos, 1868. p. 17; SALGAR, Eustorjio. Ley 81 de 2 de julio de 1870 por la que se autoriza al poder ejecutivo para organizar la instrucción pública. En: Constitución i leyes de los Estados Unidos de Colombia espedidas en los años de 1863 a 1875. Tomo I. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1875. p. 691.; SALGAR, Eustorjio. Decreto orgánico de la instrucción pública primaria. Bogotá: Imprenta de la Nación, ARPE C 193. 10.048. 1870. p. 3.; BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: Boletín Oficial. Medellín. Vol. 7. No 432. (19 de diciembre de 1870) ARPE: c 127 f 5935. 1871. pp. 245-246.; ANCIZAR, Manuel. Informe de 31 de Diciembre de 1870 del Rector de la Universidad Nacional al Sr. Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, Director General de la Instrucción Universitaria. Sobre exámenes intermedios y anuales. Bogotá: BNC. Sala 2ª, 1870. ARPE 526 C.191 RI. p. 7.; PÉREZ, Santiago. Decreto no. 356 de 27 de Agosto de 1874 sobre establecimiento de escuelas normales de mujeres. En: El Monitor. Medellín: Vol. 3, no. 27 (Ene. 13 1875) ARPE C 185 8042, 1875. p. 221; VILLA, Recaredo. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 27 (Enero 13 de 1875) Medellín. Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa. ARPE. 8043 C 185, RI pp. 222; VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia. En: El Monitor. Medellín: Vol. 3, no. 20 (Nov. 11 1874). U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 8008 C.185 RI. 1874. p. 157-165.; PARRA, Aquileo. Ley 26 de 22 de mayo de 1876 que reorganiza la Universidad Nacional. En: Leyes de los Estados Unidos de Colombia espedidas en el año de 1876. Edición Oficial. Bogotá: Imprenta Gaitan, 1876. p 25.; TRUJILLO, Julián. Decreto no. 1 de 4 de julio de 1877 sobre instrucción pública primaria. En: El Preceptor. Medellín. Trim. 1, t. 1, no. 1 (Set. 5 1877). Medellín. U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa. ARPE. 7218 C.13 RI.; TRUJILLO, Julián. Decreto No 365 de 31 de mayo de 1880 Orgánico de la Secretaría de Instrucción Pública, en ejecución de la ley 10 del mismo año. En: Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia. Disposiciones legislativas i ejecutivas del ramo. Tomo 1. (Sep 30 de 1880) Universidad de Antioquia. Patrimonio Documental. 1880. pp. 23-27.; NUÑEZ, Rafael. Ley no. 106 de 23 de Agosto de 1880, que organiza la Instrucción Pública Nacional. En: El Preceptor. Bogotá. Vol. 2, no. 13 (Oct. 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7450 C.13 RI. pp. 97-98.

\*\* Como se problematizará más adelante, las diferentes estructuras organizativas que en el ámbito de la instrucción pública primaria, normalista y universitaria configuran y reconfiguran éste sistema, en la Reforma Instruccionista en Antioquia, evidencian enlaces en sus estructuras de poder.

que el ejercicio del poder no fuese el mismo en las diversas instancias del edificio administrativo, pero las encadenó para que el poder transitara entre quienes hicieran uso de él. La organización como práctica puso, pues, a funcionar el poder, desde el ejercicio que de él habían de hacer los individuos-funcionarios, constituidos y atravesados por él. La organización formó en la anterior perspectiva, un saber al interior de la gestión de la instrucción pública, que posibilitó la conducción de sujetos e instituciones intervinientes en el campo escolar.

La organización del orden y funcionamiento del poder en la instrucción pública, buscó actuar en la constitución del sujeto director, inspector, examinador, maestro y alumno, para que no fuesen sólo receptores inertes del poder, sino, nuevos sujetos que interceptados e investidos por él, ejercieran como efecto del poder, su *recomposición activa*<sup>244\*</sup>. La organización se expresó de igual forma en un orden artificial estructurado desde un *Plan de organización* con arreglo a fines, es decir, se manifestó en una disposición óptima y eficaz de las cosas, escudriñadas desde el reconocimiento de los hechos, las dificultades y las necesidades<sup>245</sup> para obtener rentabilidad moral, social, política y económica\*\*.

<sup>244</sup> FOUCAULT, Poder, Derecho y verdad. De la guerra de las razas al racismo del Estado, Op. cit., p. 39.

\* Esta recomposición del poder, ejercida de forma regular por los funcionarios adscritos al aparato organizativo se configuró en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia en dos vías: desde el reordenamiento de componentes del sistema debilitados por la negligencia de los sujetos que lo ponían a funcionar o mediante el ejercicio de una autoridad con arbitrariedad, que hacía que el marco de actuación que definía la norma, fuese desbordado, ejerciendo de ésta forma expresiones de poder, al margen de ésta. Ambos elementos son visibles en las multas o destituciones ejercidas contra funcionarios que hacían caso omiso a sus deberes y atribuciones.

<sup>245</sup> CORTES, Enrique. Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Bogotá: En: La Escuela Normal, Tomo II. Números 49 y 50. (Dic 16 de 1871). 1870. ARPE 1830 C.137 RI. 1830. p. 804.

\*\* En *El Monitor*, era frecuente encontrar como los desarrollos industriales de Prusia, Alemania del Norte y la Suiza Alemana, se asociaban a la educación – leer, escribir y contar – con la que se lograba el perfeccionamiento de la población obrera. Lo anterior combinado con la moralidad, generaba como resultado un obrero honrado con mayor superioridad respecto al licencioso. Estas ventajas de las naciones *ilustradas* frente aquellas que se privaban de las *luces* hacían que al lado de los edificios administrativos de la industria y de la Iglesia, el edificio escolar, pasara a considerarse como un elemento vital de progreso, en los países con mayor dinamismo industrial, en los que se había visto debilitada la idea religiosa, pero que gracias a la instrucción volvía a ser consolidada. En éste sentido en Inglaterra en 1861, un Ingeniero decía al Inspector que pasaba cerca de él: “Tengo grandes escuelas y me impongo muchos sacrificios para sostenerlas, haciendo así un buen negocio, pues necesito obreros diligentes y sólo la instrucción puede dármelos.” Las personas instruidas, garantizaban mejores maestros mineros, jefes de estaciones y de trenes, ... sujetos que trabajaban mejor que los no instruidos y sostenían la masa de la población con su honradez y buena conducta. En este sentido en los talleres de mayor complejidad industrial, el obrero ilustrado generaba ventajas al jefe, seguridad al comprador y buen acabado al industrial. La superioridad de las casas industriales, era debida a las cualidades de la población obrera, quien alcanzaba una mediana comodidad, debido en la mayoría de los casos, a la inteligencia desarrollada mediante la instrucción. Ver: DESELLIGNI, P. De la influencia de la educación sobre la moralidad y el bienestar de las clases obreras. Influencia de la educación y la moralidad en el desarrollo industrial. En: *El Monitor*. Medellín. T. 1, no. 51 (Dic. 11 de 1872). ARPE 7212 C.19 RI. 1872. p. 417.; y DESELLIGNI, P. De la influencia de la educación sobre la moralidad y el bienestar de las clases obreras. Bienestar en Francia. En: *El Monitor*. Medellín. T. 1, no. 49 (Dic. 4 de 1872). ARPE 10190 C.19 RI. 1872. p. 401. Si las anteriores eran las ideas dominantes de la época en el contexto internacional en el campo de la economía, en el campo pedagógico, la

La organización en el campo de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en Antioquia, como instrumento para civilizar, moralizar en una perspectiva religiosa católica y producir, puso a circular mediante el maestro como reproductor de textos y métodos, un saber, del que no estuvo ausente una voluntad de poder. Para ello, distribuyó la autoridad y generó como lo hace hoy, cadenas de poder, desplegó de igual manera su mirada a lo largo y ancho de la instrucción pública, empleó *aparatos de verificación* como el examen y usó diferentes tipos de premio y castigo, utilizando en estos eventos, registros, entre los que se encontraron el informe, los cuadros, las planillas de conducta, disciplina o rendimiento. La organización posibilitó el que la información del detalle producida en las diferentes escuelas, se filtrara de forma progresiva y sintética, a medida que circulaba por canales y relaciones de poder encadenadas, permitiendo tener una mirada panorámica acerca de la instrucción y con ella, realizar los ajustes necesarios<sup>246</sup>.

La organización en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, mostró, pues, redes de poder que se expresaron en instancias institucionales, se expresó en cargos ejercidos por funcionarios adscritos a la Dirección de Instrucción Pública, facilitó su funcionamiento insertándolos en instancias burocráticas y configuró funciones en las que fue posible apreciar el alcance del marco de acción de la administración. Esta tríada de elementos que posibilitaron la emergencia de autoridades diferentes -división del poder- y que emergió en un espacio de legalidad en el que se fundamentó la actividad administrativa, posibilitó como dispositivo estático, aspectos dinámicos, expresados en relaciones de poder entre las instancias, en informaciones que circulaban de abajo a arriba y de arriba a abajo, en comunicaciones que como *El Boletín Oficial*, *El Monitor*, *El Preceptor*, *Los Anales de la Universidad Nacional* y *La Escuela Normal*, promovían los fines propios del Estado para con la sociedad en las que se legitimaba la meta política última expresada en el poder de gobierno, ello mediante el agenciamiento del edificio administrativo, que se visibilizó en estructuras organizativas.

---

educación se veía como aquella que posibilitaba al trabajador la perfectibilidad de las potencialidades en él insitas, como aquella que permitía mostrar las virtudes y perfecciones que el sujeto ocultaba y que sin aquel proceso escultural, nunca aparecerían y brillarían. La educación se comparaba al proceso que el escultor realizaba con el mármol en el que había oculta una estatua, así, el arte del estatuario, levantaba la materia superflua para el escultor descubrir la figura que en la piedra estaba. En éste sentido lo que era la escultura para un trozo de mármol, era la educación para la perfectibilidad humana. Mírese: ADDISON. Importancia de la buena educación. En: *El Monitor*. Medellín. T. 1, no. 52 (Dic. 13 de 1872). ARPE 6812 C.19 RI. 1872. p. 425.

<sup>246</sup> DESCILLIGAL, P. De la influencia de la Educación sobre la moralidad y el bienestar de la clase obrera, Op. cit., p. 245.

Esta organización enraizada en el organicismo y ordenada de una forma funcionalista, legalista, y finalista del poder, en la que se privilegió por parte del Gobierno de la Unión un carácter teleológico social el cual se combinó en Antioquia con los fines marcados por la divinidad creadora\*, desencadenó un sometimiento de la misma no sólo al derecho como característica singular del Estado instituido, esto es, del organizado, conforme y dentro de la juridicidad, sino al conjunto de intereses definidos como fundamentales por las élites, para la felicidad del individuo y la población, desarrollados desde la pragmática social del utilitarismo, mediante una política social racional. En este sentido, el poder instituido tanto en la Unión como en Antioquia, genera un *cuero administrativo* que en sus órganos estratégicos, tácticos y operativos y en sus sistemas de dirección y vigilancia, contó con las *tecnologías de gobierno* necesarias para evitar desde un Estado ideal, el desbordamiento de sus cauces. Se esperaba así, desde el deber ser, que las prácticas administrativas se sujetaran al orden instituido, orden que en el campo de la instrucción pública no estuvo exento de peligros, al ser debilitado por el Gobierno de la Unión, el cual en la administración de la instrucción, fue más allá de su *fomento*<sup>247</sup>, aspecto que estuvo en contravía de derechos constitucionales de los Estados Soberanos para organizar, dirigir e inspeccionar su enseñanza<sup>248</sup>.

En la Reforma Instruccionista, en la que eventos como los anteriores evidencian razones de Estado que entraron en tensión con el Estado de derecho, se desplazó la clásica concepción que asimilaba la función administrativa al simple cumplimiento y ejecución de la ley<sup>249</sup>. Esta administración estática en la que la administración era un simple instrumento de la ley y que tiene sus raíces en un liberalismo y un positivismo que basaron todo en ella, reduciendo el derecho en la ley, fue superada por una administración que se ubicó en el mundo de las operaciones subsiguientes a las

---

\* La administración antioqueña liderada por Berrío, mostró desde este *Caballero de Cristo*, como lo denominó Carrasquilla, la estrategia de incorporar a la Iglesia en la expansión e incremento de la cobertura del sistema de instrucción pública. Ver: GARCIA, Abraham. Circular No 12. Trascribiendo a los profesores otra que se ha dirigido al clero del Estado sobre instrucción pública. En. Boletín Oficial. Bogotá. Vol 5 No 292. (Agosto 15 de 1868) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 7684 C 156 RI. p. 275. En este sentido, el Poder Ejecutivo de Antioquia a diferencia de la Unión, trabajo en estrecha alianza con el clero y encomendó a éste, cargos para la dirección de la instrucción pública oficial. Es el caso del nombramiento del Presbítero Benito Jaramillo García, nombrado como Director de la Escuela Superior de Varones de Santarosa. Ver: VILLA, Recaredo de. Decreto no 30 de 15 de abril de 1875 por el cual se hace un nombramiento para Director de la Escuela Superior de Varones. En: El Monitor. Medellín. Vol 3, No 38 (Abril 21 de 1875) ARPE 8055 C 185 RI. 1875. p. 309.

<sup>247</sup> CONVENCIÓN NACIONAL. Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Registro Oficial. Año II, 115. Vol 2-3. ARPE. C 32. 255. 1863. p. 240.

<sup>248</sup> SALGAR Eustorgio, Op. cit., p. 3.

<sup>249</sup> DE SECONDAT, Carlos Luis Barón de la Brède y de Montesquieu. Del espíritu de las leyes. Madrid: Tecnos, 1993. p.105.

decisiones legislativas, dentro de todo un espectro de compromisos del Ejecutivo con las finalidades propias del Estado, expresadas anteriormente. Nació así, un saber administrativo moderno en el campo de la instrucción pública que superaba los vestigios de la administración colonial, mantenidos hasta mediados del siglo XIX y que se apoyaba en las transformaciones políticas, sociales y económicas sucedidas a mediados de éste. Se sentaban así las bases para el establecimiento de un nuevo orden jurídico y el despliegue de acciones efectivas insertas en la promesa de bienestar, de felicidad, de progreso, libertad e igualdad, en medio del orden desplegado desde la autoridad política radical. Ésta, actuando en nombre del “interés general”, mostraba una línea de fuerza al intentar reducir a la esfera del “interés particular”, lo que en Antioquia era unido y fuerte: el clientelismo político y el poder de la Iglesia\*. Se desarrolló así una práctica administrativa que en sus diferentes instancias y niveles, apuntó al cumplimiento de los propósitos estatales que se nutrían en el Gobierno de la Unión y de Antioquia, tanto de una legalidad formal como finalista.

Las normas jurídicas atribuyeron a los diversos componentes de la estructura organizativa, más explícitamente en la Unión que en Antioquia, finalidades morales y por extensión sociales y políticas, convirtiéndose como indispensable el cumplimiento de los principios generales, de la ley, de los decretos y de los reglamentos, como elementos en los que se expresaban configuraciones globales o específicas de un ramo determinado del amplio *sistema de instrucción pública*. Esta plataforma legal, fue impulsada desde un escenario político que proporcionó a la estructura administrativa, los criterios para su orientación hacia la gestión de lo social, según la dirección general que se dio a la vida del Estado en la Unión y en Antioquia. Así pues, desde un carácter jurídico y político se puede observar la existencia de una moderna administración pública con funciones y finalidades concretas en la dinámica estatal. La plataforma jurídica como base del Estado para la gestión de lo social, mostró una activa función administrativa en el campo de la instrucción pública, instancia en la que la lucha por la toma de decisión, la regulación, inspección y evaluación del sistema, fueron prioridades de una organización administrativa en la que prevaleció, la intervención de lo social, por

---

\* Al respecto puede verse a: SALDARRIAGA V, Oscar. ¡Maestro: salve usted la patria! Saber pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia, 1870-1970. En: Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio / Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003. p. 215.

la Rama Ejecutiva del poder público, en cuanto depositaria directa mas no exclusiva de la función administrativa en el Estado. Se estableció así una ruptura con el régimen que caracterizaba la libertad de enseñanza, promovida a mediados del siglo XIX en la Nueva Granada.

## **4.2 EDIFICIO ADMINISTRATIVO Y LEGAL: ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO EN SUS DISTINTOS RAMOS**

La organización al configurarse y reconfigurarse en los Estados Unidos de Colombia y en el Estado Soberano de Antioquia a lo largo del período, generó en las disposiciones que emergieron dentro de un contexto de luchas, debates y estrategias políticas, conjuntos de mandos que colaboraron y participaron de las ventajas del poder, enfocado al mantenimiento y fortalecimiento de la dominación como organización, generando al respecto una organización que en la instrucción primaria y universitaria produjese efectos de opresión.

### **4.2.1 Instrucción pública primaria.**

El diseño y funcionamiento organizativo en el Gobierno de la Unión, se reguló por el DOIPP, decreto formulado con base a la ley del 2 de julio de 1870, que autorizaba al “Poder Ejecutivo para organizar, de la manera que lo tenga por conveniente, la instrucción pública primaria a cargo del Gobierno de la Unión”<sup>250</sup>. Se fundamentó de igual manera el Decreto de Instrucción Pública primaria impulsado el 1 de noviembre de 1870 por el Gobierno liderado por el liberalismo radical, en la ley del 30 de mayo de 1868, que dispuso con base en la Constitución de 1863, el fomento de la instrucción en los territorios de la Unión, en coordinación con los Gobiernos de los Estados. El desarrollo de esta plataforma jurídica, mostró la presencia de prácticas monopolísticas por parte del Gobierno Federal, que desplazaban el desmonte que el Estado había realizado en materia de instrucción pública, durante el período conocido como libertad

---

<sup>250</sup> SALGAR, Eustorjio. Ley 81 de 2 de julio de 1870, Op. cit., p. 691.

de enseñanza<sup>251</sup> y que en nada se parecían al libre cambio que se impulsó y aplicó por el Radicalismo en la organización económica y fiscal de la República, en contravía de lo heredado en la época colonial.

La *organización general administrativa* unitaria que se dispuso en el DOIPP, al igual que los ideales morales prescritos<sup>252</sup> al ser distribuidos mediante ésta, permanecieron hasta la Ley 10 de 1880, expedida durante el gobierno de Julián Trujillo, Jefe del Partido Independiente, quien apoyó la candidatura de Nuñez a la Presidencia de la República en 1880; Ley mediante la cual se creó la Secretaría de Instrucción Pública\*, administrada por su respectivo Secretario<sup>253</sup>. Esta norma, como se verá más adelante, es desarrollada por el Decreto No 365 de 31 de mayo de 1880, en el cual se determinó y clasificaron los *diferentes negocios de la Administración* propios de la Secretaría de Instrucción Pública, en *Departamentos*<sup>254</sup>.

La organización que el DOIPP mantuvo a lo largo de la década de los setenta, del siglo XIX, se expresó de la siguiente forma<sup>255</sup>: Poder Ejecutivo: Secretaría de lo Interior y Relaciones Exteriores, Dirección General de la Instrucción Pública, Dirección de la Instrucción Pública en cada Estado Soberano, Consejo Departamental de Instrucción Pública, Comisión de Vigilancia de cada Distrito de Instrucción Pública, Comisión Examinadora en cada Distrito de Instrucción Pública, Director de Escuela y Maestro.

En el Estado Soberano de Antioquia, el aparato organizativo desde el que se configuró la instrucción pública primaria, se materializó en el DOIPPA expedido el 2 de enero de 1871, -dos meses después del DOIPP- decreto que modificó la Ley del 1 de agosto de 1865, la cual autorizó al Presidente del Estado para que dictara un plan de instrucción pública primaria, plan desarrollado mediante el Decreto del 20 de abril de 1866, sobre

---

<sup>251</sup> ZULUAGA, Olga lucía y Otros. La Instrucción Pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo. En: Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX. Bogotá: COLCIENCIAS, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. 2004. p. 232.

<sup>252</sup> JARAMILLO U, Jaime. El proceso de la Educación del Virreinato a la Época Contemporánea. En: Manual de Historia de Colombia. Historia Social, Económica y cultural. Tomo III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura – PROCULTURA – / Editorial Printer Colombiana, 1984. p. 265.

\* Con esta decisión con la que se reorganiza la instrucción pública, se pasó de una Dirección General de Instrucción Pública como matriz de la moderna Administración educativa del siglo XIX para dar paso a una Secretaría de éste ramo como expresión de una administración activa en la Rama Ejecutiva del Poder Público.

<sup>253</sup> TRUJILLO, Julián. Ley 10 de 25 de marzo de 1880 sobre Secretarios de Estado. En: Leyes de los Estados Unidos de Colombia expedidas en 1880. Edición Oficial. Bogotá: Imprenta Gerardo A Nuñez, 1880. p. 11-12.

<sup>254</sup> Ibid., p. 12.

<sup>255</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto orgánico de la instrucción pública primaria, Op. cit., p. 4-61.

*administración y dirección de las escuelas primarias*<sup>256</sup>. El DOIPPA se mantuvo hasta el 1 de julio de 1877, momento en el cual, se impuso en Antioquia por las fuerzas adeptas al Gobierno de la Unión, tras la llamada Guerra de las Escuelas, la estructura organizativa que había asumido en 1874, el Estado del Cauca en acuerdo con el Gobierno de la Unión.

La estructura organizativa que desplegó el Gobierno de Antioquia en el DOIPPA, muestra diferencias respecto a la materializada por el gobierno de la Unión. La organización dada en el referido Estado soberano fue<sup>257</sup>: Dirección General de Instrucción Pública, Secretaría de la Dirección General de Instrucción Pública, Visitador Fiscal, Inspector de Enseñanza en cada uno de los seis departamentos, Curador de Enseñanza en cada Distrito, Procurador Municipal, Tesorero Municipal, Comisión Examinadora en cada Distrito, Director de Escuela y Preceptor.

Se aprecia en ambos sistemas, una maquinaria administrativa, compuesta por diferentes órganos administrativos, es decir, una institución administrativa, como cuerpo de sujetos u órganos conocidos y adjetivados como administrativos en el campo de la instrucción pública. En este conglomerado institucional inspirado formalmente en la división de poderes, el poder se ejerció en los órganos por los sujetos, que cumplían funciones y presentaban atribuciones.

Se distinguen, de igual forma, en el conglomerado, diversos niveles administrativos, caracterizados por la magnitud de sus ámbitos de competencia, es decir, por una diferenciación funcional con dependencias entre los niveles y los entes de la administración. Entre ellos se visibiliza según los desarrollos de Weber, abordados en el capítulo uno, una jerarquía de la autoridad establecida con exactitud, un sistema de líneas verticales de comunicación y diversas funciones asignadas en forma de distribución de asuntos en los que se fija una relación interorgánica del trabajo. Ambas estructuras se complementaron de igual forma con un sistema de reglas que establecieron con precisión, los *deberes y funciones* al igual que las *atribuciones* de los funcionarios a cargo de las diferentes instancias. Se regularon así las actividades

---

<sup>256</sup> GARCÍA, Julio Cesar. Historia de la instrucción pública en Antioquia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1962. p. 66, 110-111.

<sup>257</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. VII. No. 433. (Dic 19 de 1870) ARPE f5935 C 127 RI. 1870. p 245-248.

conforme al principio del moderno derecho del Estado, según el cual, toda acción administrativa demandaba de un fundamento jurídico que señala las normas a que debe ajustarse la Administración en cuanto a sus fines. Las medidas fueron apoyadas por procedimientos consignados en reglamentos, con el objeto de realizar las tareas de una manera más eficaz, no impidiendo la regulación, lagunas que permitieran márgenes de decisión en las diferentes instancias.

En la regulación finalista y planificada de la instrucción pública primaria en el dispositivo administrativo de la Unión, el cargo para la Dirección General de Instrucción Pública, era nombrado por el Poder Ejecutivo con aprobación del Senado. El Director General de Instrucción Pública, fue un eslabón entre la política y la administración, siendo un sujeto que al carecer de funciones deliberantes, concretó e implementó las decisiones políticas enfocadas al gobierno de la población, expresadas en actos administrativos -decretos, resoluciones, ordenanzas, acuerdos- promulgados por el Poder Ejecutivo de corte liberal radical y de los actos legislativos emanados por el Poder Legislativo -leyes- cuya mayoría estaba integrada por oficialistas. El Director impulsó desde esta *centralización restringida*<sup>258</sup>, la formación de la voluntad y la materialización de fines educativos, como líneas directrices elaboradas por las instituciones políticas del Gobierno y el Parlamento, siendo ejecutor o cumplidor de la voluntad elegida. De igual manera implementó algunas iniciativas de carácter táctico y operativo que estas instancias estratégicas dejaban a su disposición<sup>259</sup>. Aun en medio de este tipo de centralización que dirigió y controló las acciones administrativas, con lo que se expresó el carácter instrumental de la administración, dificultándose la toma de decisiones efectivas en el ámbito político y social por la Dirección General de Instrucción Pública y la Dirección Universitaria, líderes del gobierno de la Unión, adscritos al liberalismo radical, planteaban que la administración de la instrucción pública al crear una oficina independiente, había dejado de estar en manos de la administración política, para estar en una instancia independiente<sup>260</sup>. Así, pues, esta instancia institucional, aunque en ocasiones tenía la misma potestad de las Cámaras, es

<sup>258</sup> LEVASSEUR, E. Del carácter de la instrucción pública en los Estados Unidos (continuación). Pedagogía General: de la administración y del presupuesto de gastos para las escuelas publicas en los Estados Unidos. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 7, no. 288, (Nov. 14 1878). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 2201 C.149 RI. 1878. p. 220.

<sup>259</sup> SALGAR, Eustorgio. Decreto orgánico de la instrucción pública primaria, Op. cit., p. 4-6.

<sup>260</sup> CORTES, Enrique. Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Bogotá: En: La Escuela Normal. Tomo II. Números 49 y 50. (Dic 16 de 1871). 1870. ARPE 1830 C.137 RI. 1870. Op.cit., p. 806.

decir, plenitud legislativa en materia de educación, en otras ocasiones dependía del Poder Ejecutivo Central, de manera irrestricta. Tal asunto se reafirmaba cuando por alguna circunstancia no se hallaba en ejercicio el Director General de Instrucción Pública de la Unión, caso en el cual se adscribían de manera exclusiva las funciones del referido funcionario al despacho del Secretario del Interior y Relaciones Exteriores<sup>261</sup>.

La organización desplegada por el Poder Ejecutivo de la Unión, estableció de igual forma en cada Estado que acogiese la ordenación total o parcial dada a la instrucción pública en el DOIPP, un Director de Instrucción Pública, funcionario nacional, nombrado por el Poder Ejecutivo a propuesta de la Dirección General de Instrucción Pública establecida por el Gobierno de la Unión<sup>262</sup>. Con este cargo, se debilitaba por el Poder Ejecutivo nacional, la capacidad de gestión en el campo en cuestión, a los gobiernos de los diferentes Estados que adoptaran el DOIPP. Antioquia, como se ha indicado, conciente de las implicaciones de éste despliegue organizativo, configuró una estructura de dominio, que rompió con los intereses que en el ámbito en referencia, pretendía el gobierno liberal radical<sup>263</sup>.

La función de Dirección de Instrucción Pública desarrollada en Antioquia por el Presidente de este Estado, tuvo como colaboradores, al Secretario de Gobierno del Estado a quien se le responsabilizó la función de ser Secretario de la Dirección de Instrucción Pública, al Prefecto de cada Departamento del Estado, a quien se le dio el encargo de ser Inspector de Enseñanza, al Alcalde o Corregidor de cada Distrito de Enseñanza, quien tenía en conjunto con el Inspector de Policía con función de Corregidor, una responsabilidad más, la de ser Curador de la enseñanza, función que le dio la atribución de estar al cuidado de la instrucción pública en los distritos parroquiales.

El Poder Ejecutivo del Estado Soberano de Antioquia, realizó en tal sentido modificaciones desde ésta *administración central*<sup>264</sup>, al adoptar y definir los deberes y

---

<sup>261</sup> SALGAR, Eustorjio. Circular al Inspector de Instrucción Pública del Estado de Antioquia de la Secretaría de lo Interior y Relaciones Exteriores, por la cual se exige el cumplimiento de lo prevenido por el inciso 13 del artículo 26 del DOIPP. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 9 (Ene. 7 1878). ARPE 7269 C.13 RI. p. 66-67.

<sup>262</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto orgánico de la instrucción pública primaria., Op. cit., p. 8-10.

<sup>263</sup> BERRÍO, Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín. Vol. VII. No. 433. (Dic 19 de 1870) ARPE f5935 C 127 RI. 1870, Op. cit., p. 245.

<sup>264</sup> LEVASSEUR E, Del carácter de la instrucción pública en los Estados Unidos (continuación). Pedagogía General: de la administración y del presupuesto de gastos para las escuelas publicas en los Estados Unidos., Op. cit., p. 220.

funciones, para el Director de Instrucción Pública. En tal horizonte, éstos y éstas fueron anexados a las múltiples demandas que en Antioquia tenía el Presidente del Estado. En éste sentido la responsabilidad de la dirección en Antioquia a diferencia de lo establecido por el Gobierno de la Unión, no puede definirse como una instancia institucional con su respectivo funcionario a cargo. Al respecto, al Director de Instrucción Pública de Antioquia, se le definieron paradójicamente 43 funciones, respecto a las 16 propuestas por el Poder Ejecutivo de los Estados Unidos de Colombia. Pedro Justo Berrío y Abraham García ampliaron cuantitativa y cualitativamente las funciones y deberes del cargo de Director de Instrucción pública del Estado. Con ello en Antioquia se buscó, por un lado, obtener de los directores y subdirectores, una estricta aplicación de lo prescrito en el DOIPPA y, por otro, tener un mayor control de la práctica pedagógica, de los directores y preceptores, de los recursos materiales, financieros y administrativos, destinados a la enseñanza obligatoria, gratuita y no laica.

Tanto en la Unión como en Antioquia, a pesar de su diferencia cuantitativa, se presentaron tareas comunes expresadas en la dirección, la inspección, la vigilancia y la gestión de información de la instrucción pública. Para el poder regional de igual modo, aunque fue importante *procurar* la multiplicación de escuelas de uno y otro sexo, tanto públicas como privadas, no se convirtió este propósito en imperativo, como si lo fue en el Decreto del Gobierno de la Unión, en el cual, fue prioritaria la necesidad de construcción de edificios escolares por los distritos o la reforma de los existentes, desde un respeto a la iniciativa privada, sin interés por su promoción, aspecto éste que sí se dejó entrever en la norma regional\*. En Antioquia, en el DOIPPA, se autorizó al Director de Instrucción pública para que determinara las fracciones o distritos en los que era posible el sostenimiento de escuelas, previéndose en el caso de imposibilidad de

---

\* Mientras que para el Gobierno de la Unión, en 1870, las escuelas y los caminos constituían una prioridad, el Gobierno de Antioquia en 1871 planteaba a través de su Secretario de Gobierno Néstor Castro que la política de gobierno de Antioquia, que se caracterizaba por el ensanche de la instrucción pública y la mejora de las vías de comunicación, se encontraba en plena madurez. Antioquia con la Ley del 2 de diciembre de 1857 sobre instrucción pública primaria estableció la gratuidad, el control de la inasistencia y el sostenimiento de la enseñanza por los distritos, mediante severas imputaciones financieras al Consejo Parroquial. Con la asunción de Pedro Justo Berrío en 1864 como Presidente de este Estado, el Poder Político y el Poder Pastoral, despliegan un fomento sin precedentes en el campo de la instrucción pública. En éste sentido, mediante el Decreto del 20 de abril de 1866 en el que aparece el Plan General para la Administración y Dirección de las Escuelas Primarias, se determina la enseñanza obligatoria, decretada como tal por el Gobierno de la Unión en el DOIPP. Antioquia para 1866, ya imponía a los padres que tuviesen más de dos hijos, la obligación de enviar uno a la escuela y dos a quienes tuvieran más de cuatro. Para 1869, se explicitan en este Estado Soberano, medios de coerción como las multas, a quienes incumpliesen el referido deber. Tales medidas conllevaron a que la educación se constituyera en un imperativo, antes que en una ley. Al respecto ver: GARCÍA, Julio Cesar. Historia de la instrucción pública en Antioquia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1962. p. 108, 110-113.

fundar establecimientos de Instrucción Perenne, la instauración de Circuitos de Educación y Enseñanza Primaria o de Escuelas Periódicas\*.

Como funciones y deberes al encargado de la Instrucción Pública en los Estados Soberanos, tanto en el Gobierno de la Unión como en el Estado Soberano de Antioquia, se le impuso el distribuir con la debida anticipación las contribuciones necesarias para el sostenimiento de las escuelas. Sin embargo, el Estado de Antioquia, reguló mucho más los recursos financieros, centralizando su manejo y determinando las normas necesarias para su previsión, organización, dirección, ejecución, inspección y vigilancia, estableciendo para ello, procedimientos para su presupuesto, contabilidad y tesorería<sup>265</sup>.

En el mismo horizonte, se presentaron funciones comunes en el DOIPPA y el DOIPP, entre las que sobresalen por su relevancia las siguientes: el estudio y designación de los métodos y sistemas de enseñanza, la adopción de textos<sup>266</sup> y por lo tanto de discursos posibles de decir y ver en el escenario escolar, la creación de bibliotecas, la organización y rendición de cuentas, al igual que la elaboración, distribución y análisis de registros administrativos y pedagógicos; tales encargos no quedaron en Antioquia, bajo el control del Gobierno de la Unión, sino bajo la dirección del Presidente de este Estado.

Si los anteriores elementos fueron observables en el órgano de la dirección del *sistema de instrucción pública*, en lo que respecta a los Consejos Departamentales de Instrucción Pública establecidos en los diferentes departamentos de los Estados que aceptasen el DOIPP, se visibilizó el nombramiento de sus integrantes por el Presidente de cada Estado soberano, quien tenía la libertad de destituirlos libremente. Las funciones de inspección y vigilancia de éstos *Inspectores departamentales* dependían sin embargo del Director de Instrucción Pública, como funcionario nacional<sup>267</sup>. Si se tiene en cuenta que la intención de los liberales radicales era crear como cargo nacional,

---

\* Si se tiene en cuenta que el DOIPPA, contiene grandes apartes del Decreto del 2 de noviembre de 1844 de Establecimiento y Arreglo de las Escuelas, puede decirse que la escuela Perenne, era aquella que se establecía de forma permanente, por varios distritos, en un punto geográfico que “facilitara” la concurrencia de los niños. El *Circuito de Educación Primaria* era formado entre varios distritos que lo conformaban, funcionando con un maestro que rotaba cada dos años por cada distrito. La Escuela Periódica por su parte, funcionaba en cada Distrito Parroquial, por cuatro años, presentando un receso, hasta que se obtuviera por esta jurisdicción, el ahorro necesario para volver a operar por el tiempo establecido. Ver: ZAPATA, Vladimir y otros. El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003. p. 47-48.

<sup>265</sup> BERRÍO, Pedro. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín. Vol. VII. No. 433. (Dic 19 de 1870) ARPE f5935 C 127 RI. 1870. Op. cit., p. 245.

<sup>266</sup> SALGAR, Eustorgio. Decreto orgánico de la instrucción pública primaria., Op. cit., p. 4-6.

<sup>267</sup> Ibid., p. 48-50.

en los Estados que aceptaran el DOIPP, el puesto de Director de Instrucción Pública, hábilmente tenían la intención de controlar desde el poder central, vía funcionario nacional, este estratégico Consejo. El deber constitucional concedido al Gobierno de la Unión de fomentar la instrucción pública, se veía en tal sentido desbordado, cumpliendo funciones de organización, dirección e inspección de la enseñanza. Sin embargo, la normatividad emanada por Antioquia al integrar los deberes y funciones del referido funcionario a las del representante del Poder Ejecutivo en Antioquia, menguaba la intencionalidad del Gobierno Central. El Gobierno de Antioquia, en el período de Estudio, sólo delegó funciones estratégicas y tácticas en el campo de la instrucción pública, tras ser derrotado militarmente, como ya se ha indicado, en la Guerra de las Escuelas, concentrando antes de éste evento bélico, la inspección y la vigilancia, en los prefectos\* del Departamento<sup>268</sup> y no en *Inspectores*, como lo había estipulado el Gobierno de la Unión.

No aparecen en éste sentido en Antioquia, instancias administrativas como la Comisión de Vigilancia, determinada en cada Distrito de Instrucción Pública por el Gobierno de la Unión, la cual funcionaba mediante el voluntariado, siendo elegidas por los Consejos Departamentales de Instrucción Pública e integradas por *personas* instruidas y *competentes*<sup>269</sup>. Esta función y deber en Antioquia, se ejerció por el Curador de Enseñanza<sup>270</sup>.

Aunque la estructura de poder, tanto en la Unión como en Antioquia, no contempló en su organización las Comisiones Examinadoras, éstas fueron un componente del conglomerado administrativo, que tuvo gran importancia, como se verá en el capítulo posterior en el que se problematizará el objeto examen.

Si lo anterior posibilita visibilizar en la organización de la instrucción pública primaria,

---

\* Se percibieron en el Estado Soberano de Antioquia, vestigios de la Organización de la Administración Pública napoleónica, en la que en Francia, designaba como prefecto, al gobernador de un Departamento a  *semejanza del que en España lo es de una provincia*. Antioquia, conformada territorialmente para el período en seis departamentos - Oriente, Occidente, Norte, Sur, Centro y Sopetran- a cuyo cargo estaba un Prefecto, anexó, como ya se ha indicado a las funciones de éste, la de Inspector de la Enseñanza, compitiéndole a este funcionario cuidar del eficaz desempeño de los empleados de la instrucción pública.

<sup>268</sup> BERRÍO, Pedro. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín. Vol. VII. No. 433. (Dic 19 de 1870) ARPE f5935 C 127 RI. 1870. Op. cit., p. 245-246.

<sup>269</sup> SALGAR Eustorjio, Decreto orgánico de la instrucción pública primaria., Op. cit., p. 45.

<sup>270</sup> BERRÍO, Pedro. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín. Vol. VII. No. 433. (Dic 19 de 1870) ARPE f5935 C 127 RI. 1870. Op. cit., p. 246.

fuerzas en ejercicio, vectores en funcionamiento y arquitecturas, al bajar la organización a la escuela, es posible ver como síntesis madura de la misma, las Escuelas Superiores de Antioquia, en las que se despliega y afianza el ejercicio del poder. Éstas para finales de la década del 70, muestran una organización mucho más diferenciada en sus sujetos y cargos. En tal sentido, la “administración de cada una de las escuelas superiores del Estado, [estaba] a cargo de un Director ó una Directora, según sean niños o niñas”<sup>271</sup>. En ellas se establecía además un catedrático. A cargo del Director, del Subdirector si lo hubiere y del catedrático, debía llevarse a cabo la enseñanza de todas las materias. Cada cargo presentaba sin embargo sus respectivas funciones. El director era quien ejercía un gobierno permanente de los alumnos, definía las prácticas a que sus subalternos debían someterse con base en los Reglamentos distribuidos, llevaba los documentos de la escuela, presentando mediante ellos, informes mensuales. Era de su competencia la organización del tiempo y el espacio escolar, el estudio de los decretos, reglamentos y demás disposiciones sobre la instrucción pública con el objeto de hacerlos conocer y aplicar. En lo que respecta a las funciones del subdirector, éste tenía las responsabilidades de bibliotecario y cuidado estricto del edificio escolar y útiles para la enseñanza. Como elemento novedoso, debía llevar registros diarios sobre las faltas graves cometidas por alumnos, los castigos impuestos, los efectos producidos y las notificaciones al respecto dadas a los padres de familia. Era de su función de igual forma el registro de las visitas de inspectores, las observaciones realizadas, el modo como se cumplían, los medios para aumentar y regularizar la asistencia a la escuela, los inconvenientes en los métodos de enseñanza y las reformas para mejorarlos. De no existir Subdirector, tales funciones debían ser asumidas por el Director. Finalmente, el Catedrático de la Escuela Superior, debía dar al Presidente del Estado, al Inspector General de Instrucción Pública y al Director de la Escuela, los informes sobre la *organización* y el estudio de la enseñanza que estuviese a su cargo, procedimiento mediante el cual, los contenidos de las materias, eran aprobados o no por el Director de Instrucción Pública. Sus actividades diarias se centraban en la dirección y seguimiento de la conducta, asistencia y aprovechamiento de los alumnos con base en las materias de enseñanza<sup>272</sup>.

---

<sup>271</sup> LÓPEZ, José Domingo. Reglamento de 3 de Septiembre de 1880 para las Escuelas Superiores del Estado que se presenta al Señor Director como medida indispensable para el progreso en estos establecimientos y en cumplimiento del deber que le señala el numero 13 del artículo 22 del Código del ramo. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 12 (Sep. 15 1880). 7449 C.13 RI. 1880. p. 94.

<sup>272</sup> Ibid., p. 94.

Las líneas que se visibilizan sobre la organización en la instrucción pública primaria en el Estado Soberano de Antioquia en sus juegos de poder con el aparato establecido por el Gobierno de la Unión, permiten apreciar en su enunciación que la organización dada por el Poder Ejecutivo y Legislativo de Antioquia, al sistema de instrucción pública, no guardó coincidencias en sus niveles estratégicos, tácticos y operativos con la establecida por el Gobierno de la Unión. Así, mientras en Antioquia, el orden dado a la instrucción pública se configuró como un apéndice a cargos y funciones que tenían instancias del poder político, las cuales insertaron el cuerpo administrativo de la instrucción pública, a lo largo de componentes de este poder, el Gobierno Federal creó una organización, para dar a la instrucción pública un manejo mucho más funcional e “independiente”, mostrando como se indicó, una *centralización restringida* que permitió delinear en sus niveles estratégicos la organización de la instrucción pública. En ambas instancias, estos modos de conducción, no estuvieron al margen de una incipiente gestión moderna, en la que se deja ver la formación de un saber administrativo en la gestión de la educación y en la que el Poder Ejecutivo como sujeto real, actuó en el mundo jurídico, dando una dirección al campo de la instrucción, expresada en la reorganización y creación sin precedentes de establecimientos escolares, al igual que en una institucionalización del poder. Este último elemento se desplegó mediante el reparto de responsabilidades, con las que se configuró a los sujetos que intervenían en el conjunto de las acciones ordenadas con arreglo a fines, ello mediante las características y singularidades de los *deberes y funciones*, desde lo que se determinó, la naturaleza del sujeto. Este andamiaje, en ambos escenarios, mostró la presencia de micropolíticas, entendidas para Hoyle, como aquellas “orientadas más a los intereses que a los fines, a las coaliciones que a los departamentos, a la influencia que a la autoridad, a las estrategias que a los procedimientos”<sup>273</sup>. Por el contrario, ambos espacios estuvieron impregnados de ellas, desencadenando el que los fines formales estuvieran mediatizados por influencias particulares de individuos y grupos<sup>274</sup>. Así pues, el *deber ser*, en tanto imposición y coacción determinante, presentó una dicotomía con el *ser* como realidad independiente de la voluntad humana.

---

<sup>273</sup> HOYLE, E. The politics of School management. London: Hodder and Stoughton. 1986. p. 129.

<sup>274</sup> CARDENAS M., Jairo Alberto y RENTERÍA R., Pedro Elías. La instrucción pública en el Estado Soberano del Cauca, 1870-1885. Medellín: 1991. p. 76-108. Trabajo de investigación (Magíster en Educación) Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

La matriz administrativa, en su edificio organizativo, tanto en Antioquia como en la Unión, al funcionar en un espacio de poder que creó oportunidades positivas y negativas para la acción, dejó ver en la figura piramidal, una serie de órganos y sujetos que puestos en funcionamiento, desplegaron como sucede hoy, estrategias relevantes, a la organización misma, a la dirección que en ella aparece, a la inspección y la vigilancia que el funcionamiento del aparato ameritó, al examen, que si bien posibilitó el logro de propósitos pedagógicos, mostró en sus prácticas, ser también un medio para el gobierno de la población y, finalmente, a la instrucción y la educación, como componentes pedagógicos operados mediante la enseñanza por la mayoría de directores con funciones de maestro o por los pocos preceptores formalmente nombrados como tal. *La práctica pedagógica* y la gestión de la instrucción pública, se vio en tal sentido cruzada por una administración que trazó de forma entrelazada sujetos, estrategias e instituciones, integradas por tecnologías de poder como por ejemplo la inspección y el examen, que funcionaron mediante mecanismos de centralización, desconcentración y coordinación.

La estructura organizativa así desplegada, fue necesaria para afirmar en los Estados Unidos de Colombia, las finalidades que de forma implícita o explícita aparecían en el DOIPP y la retórica esgrimida de forma permanente por la élite liberal radical. Con la educación gestionada de esta forma, se abriría el camino a la perfección y se cultivaría al individuo como ser racional, calculador, pensante<sup>275</sup>.

#### **- Reconfiguración de la organización en la instrucción primaria.**

Como se mencionó al principio de éste apartado, el aparato administrativo en la instrucción pública primaria en el Estado Soberano de Antioquia, se reconfiguró, tras el triunfo militar de las fuerzas liberales oficialistas en la Guerra de las Escuelas. Después de éste evento, en Antioquia se asumió el DOIPP, en las mismas condiciones en que se había hecho por el Estado del Cauca en 1874<sup>276</sup>, momento en el que se mantuvo la

<sup>275</sup> CATANO, Gonzalo. Los Radicales y la educación. En: Revista Credencial Historia. Edición No 66. Junio de 1995, p. 8-10.

<sup>276</sup> PÉREZ, Santiago. Convenio de 3 de Junio de 1874 entre el Gobierno de la Unión y el Estado del Cauca, sobre instrucción primaria. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 5, no. 186 (Jul. 25 1874). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 6168 C.143 RI. 1874. p. 225-226.

dirección inmediata de la instrucción pública primaria del Estado, en manos del encargado del Poder Ejecutivo, para el caso de Antioquia, en manos del liberal, Julián Trujillo. Se autorizaba a él, de igual manera, la creación del cargo de Inspector General de Instrucción Pública Primaria del Estado, funcionario nacional nombrado por el Poder Ejecutivo de la Unión. De igual manera en el convenio, las decisiones pedagógicas y administrativas realizadas con el objeto de producir mejoras en la instrucción pública, eran supeditadas a su aceptación o no por parte del Poder Ejecutivo nacional. La práctica pedagógica -según la reorganización que emerge a partir del triunfo militar del radicalismo en Antioquia en la Guerra de las Escuelas y con base en las mismas condiciones establecidas en 1874 entre el Gobierno del Cauca y el Gobierno de la Unión- desborda la instrucción, para comprender el perfeccionamiento de las facultades del alma, de los sentidos, las fuerzas del cuerpo y la educación moral en horizonte liberal. En lo que a prescripciones administrativas se refiere, se mantienen en el Estado de Antioquia de mayoría conservadora, las Comisiones de Vigilancia prescritas por el DOIPP y no los Consejos Administrativos establecidos en el Estado del Cauca y se concentran funciones delegadas en el DOIPP al Director General de Instrucción Pública -adopción de métodos de enseñanza, estricta vigilancia, control de educación obligatoria-\* en la figura del mismo Presidente del Estado de corte liberal. Centraliza de igual manera el nuevo Poder Ejecutivo del Estado de Antioquia, la provisión de plazas vacantes de preceptores tanto de las escuelas primarias como de la Escuela Normal. Se presenta como discontinuidad, la no intervención del gobierno de Antioquia en la instrucción religiosa, en observancia del inciso 16, del artículo 15 de la Constitución de 1863<sup>277</sup>, prescribiéndose como se definía en el DOIPP, que las horas de enseñanza se distribuirían de modo que a los alumnos, les quedara tiempo para recibir la instrucción religiosa, según la voluntad de los padres<sup>278</sup>.

Con base en la anterior reorganización, los decretos posteriores que se expiden en Antioquia, guardan consonancia con el DOIPP, según había quedado prescrito en el

---

\* En lo que respecta a la obligatoriedad de asistencia a la escuela, como estrategia para *hacer ver y hacer hablar* una moral civil o una moral católica, existió consenso en el Gobierno de la Unión y en el de Antioquia. La obsesión por la asistencia regular de la población a la escuela, en un período en el que existió en el contexto internacional un espíritu público que había asimilado la retórica de la educación como un adelanto necesario para la configuración de una nueva sociedad, hace ver la instrucción obligatoria como un procedimiento para hacer entrar a la población en el “*movimiento civilizador y de progreso*.” La escuela obligatoria contó sin embargo con la resistencia del pueblo y fue objetada por sectores conservadores. La libertad de enseñanza, se visibilizó en este horizonte como un preciado derecho individual y como garantía política.

<sup>277</sup> CONVENCIÓN NACIONAL, Op. cit., p. 240.

<sup>278</sup> PÉREZ, Santiago. Op. cit., p. 227.

convenio de aceptación del 22 de mayo de 1877, fecha en la que se dictaminó por la Secretaría de lo Interior y Relaciones Exteriores, que el Poder Ejecutivo Nacional, resolvía que las escuelas del Estado de Antioquia, fueran montadas bajo el régimen de enseñanza establecido por el DOIPP, en los mismos términos convenidos entre el Gobierno de la Unión y el Estado del Cauca<sup>279</sup>.

Se reconfiguró de igual forma la maquinaria organizativa en la instrucción pública primaria, tanto la implementada por el Gobierno de la Unión como la que se puso en funcionamiento en Antioquia, mediante la Ley 10 de 1880, desarrollada por el Decreto No 365 del mismo año. La primera elevó la Dirección General de Instrucción Pública que dependía de la Secretaria de lo Interior y Relaciones Exteriores, al nivel de Secretaría de Instrucción Pública, la cual mediante el Secretario del respectivo ramo debía desempeñar las “funciones del Rector de la Universidad y de Director de Instrucción Pública, quedando así suprimidos éstos dos destinos”<sup>280</sup>. La relativa independencia que presentaban estos dos cargos del Poder Ejecutivo y Legislativo, se desplazó, para perfilar la centralización política que fue acentuándose con las Presidencias de Nuñez. El Decreto No 365<sup>281</sup> definió por su parte, la división de la Secretaría de Estado en el despacho de la Instrucción Pública en dos secciones: la primera, la *Universidad Nacional, auxilios i contabilidad* y la segunda la de *Instrucción primaria de los Estados i territorios* (sic). El personal adscrito a la segunda sección fue: un jefe de sección, dos traductores, un oficial de sección y tres escribientes<sup>282</sup>. El jefe de sección, como superior o cabeza, cumplió sólo funciones tácticas, expresadas fundamentalmente en el procesamiento de información propia de este componente del despacho, que de implicar la organización de planes o informes, debían pasar por el filtro del Secretario del Despacho. Fenece así, el “liderazgo” que le había permitido de cierta forma el DOIPP, al suprimido Director de Instrucción Pública, en la toma de decisiones de carácter táctico. El nuevo Jefe de Sección de la Instrucción Primaria de los Estados y Territorios, ve reducidas sus funciones, a la coordinación de los oficiales a su cargo.

<sup>279</sup> LLERAS, Martín. Informe no. 439 de 16 de Noviembre de 1877 al Señor Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores: sobre la marcha de la Instrucción Primaria en este Estado. Inspección General de Instrucción Pública. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 9 (Ene. 7 1878). ARPE 7269 C.13 RI. p. 68.

<sup>280</sup> TRUJILLO, Julián. Ley 10 de 25 de marzo de 1880 sobre Secretarios de Estado., Op. cit., p. 12.

<sup>281</sup> TRUJILLO, Julián. Decreto 365 de 31 de mayo de 1880, orgánico de la Secretaría de Instrucción Pública, en ejecución de la ley 10 del presente año, Op. cit., p. 23.

<sup>282</sup> Ibid. p. 24.

El Decreto No 365, dispuso, de igual manera, la división de los negocios adscritos a la Secretaría de Instrucción Pública en dos secciones, las cuales se dividieron en ramos, los que a su vez se ramificaron en mesas, fraccionándose las últimas en números. Para el caso, la sección segunda de los Estados y Territorios, tuvo tres ramos a cargo del jefe de la segunda sección: el de la Dirección General de Instrucción Pública Primaria, el de la Dirección de Instrucción Pública Primaria del Estado Soberano de Antioquia y el de la Dirección de Instrucción Pública Primaria del Estado Soberano de Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Santander, Panamá, Tolima y el de los Territorios Nacionales. El ramo primero, como instancia institucional delimitaba todo lo “relacionado con los establecimientos i asuntos de instrucción primaria nacional que dependían directamente de la Secretaría i que no esten adscritos al ramo de alguno de los Estados o territorios”<sup>283</sup> mientras el segundo y el tercero, recortaba su función en la atención de los convenios expresados en leyes, decretos, reglamentos y resoluciones entre la nación y los Estados Soberanos, de puntual cumplimiento por el Secretario de Instrucción Pública Primaria en los Estados y Territorios. Llama la atención cómo el ramo de la Dirección de Instrucción Pública Primaria del Estado Soberano de Antioquia se visibiliza de forma independiente de los demás Estados, como lo hizo hasta el triunfo militar del Gobierno de la Unión sobre este Estado en la Guerra de las Escuelas, diferencia organizativa que parece recuperar Antioquia, una vez que durante el mandato a la presidencia de Julián Trujillo de 1878 a 1880, -liberal independiente que fue artífice de la derrota militar ocasionada a Antioquia- se fueron realizando concesiones a la oposición del liberalismo radical, para devolver en parte, lo que durante la gestión del radicalismo se había menguado a la oposición\*.

Tal tendencia se acentuó durante el Gobierno de Nuñez de 1880 a 1882, quien una vez asume la presidencia, esgrime que corresponde al Poder Ejecutivo la organización y dirección de la enseñanza pública-oficial en todos sus ramos. Retoma en tal sentido la organización que Ospina dio durante el mandato de Alcántara en la década del cuarenta de dividir la instrucción pública en primaria supeditada a las escuelas primarias y

---

<sup>283</sup> Ibidem. p. 28.

\* Trujillo como presidente en 1878 solicitó derogación o modificación de la ley 35 sobre inspección civil de cultos, con la explicación de que estando consignado en la Constitución el principio de la libertad y tolerancia de éstos, debían admitirse todas las religiones con sus dogmas, moral, ritos y disciplina, con la responsabilidad de actos contra la soberanía y el orden público. Pidió además indulto a los obispos de Popayán, Pasto, Antioquia y Medellín, privados a perpetuidad de ejercer funciones episcopales y expulsados por 10 años. Para el Senado “no fue oportuno ni conveniente legislar por ahora sobre asuntos religiosos”. Ver: DUQUE B, Francisco. Historia del Departamento de Antioquia. Medellín: Editorial Albon – Interprint S.A, 1968. p. 832.

normales, la secundaria o media que comprendió los ramos de literatura y de ciencias aplicadas como cuadro de la Escuela de Literatura y Filosofía en la que se preparó para acceder a los estudios profesionales y la profesional que comprendió las enseñanzas de Ciencias Naturales, de Ingeniería Civil y Militar, de Agricultura, de Artes y Oficios, de Ciencias Políticas, de Derecho, de Medicina y Náutica<sup>284</sup>. Tal reorganización fue realizada mediante la Ley 106 de 1880 en la cual se mantuvo la centralización en el nombramiento de cargos por parte del Poder Ejecutivo, representado en Nuñez como candidato al margen de los ideales políticos del liberalismo radical. Mediante ella, Nuñez como liberal independiente contando con el apoyo del partido conservador para su gobierno, realiza la derogación de las normas vigentes en lo relativo a la instrucción pública universitaria y primaria, socavándose con ello la organización configurada por el liberalismo radical<sup>285</sup>. Además de los cambios educativos, Nuñez ejecutó una política de conciliación con la Iglesia en sus tres gobiernos, como una de las bases para la reconstrucción nacional. Las reformas constitucionales de 1886 y el concordato de 1887, darían a la Iglesia Católica el control de la educación. En este sentido el artículo 41 de la Constitución de 1886 planteaba que la “educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica” y que la “instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria”<sup>286</sup>. Por su parte en el Concordato de 1887 se planteaba que en “las universidades y colegios, en las escuelas y los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observaran en ellas las prácticas piadosas de la Religión Católica”<sup>287</sup>. La escuela según lo anterior, fue nuevamente campo de disputa, utilizándose como espacio de difusión y multiplicación de doctrinas.

---

<sup>284</sup> NUÑEZ, Rafael. Ley no. 106 de 23 de Agosto de 1880, que organiza la Instrucción Pública Nacional. En: El Preceptor. Bogotá. Vol. 2, no. 13 (Oct. 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7450 C.13 RI. 1880. p. 97.

<sup>285</sup> Ibid. p. 97-98.

<sup>286</sup> JARAMILLO U, Jaime. El proceso de la Educación del Virreinato a la Época Contemporánea, Op. cit., p. 278.

<sup>287</sup> Ibid. p. 278.

- **La organización de las Escuelas Normales: entre el impulso de la moral civil y la moral religiosa.**

Con base en la promulgación del DOIPP, el gobierno central abrió escuelas normales en cada uno de los nueve Estados de la Unión, bajo la dirección de pedagogos alemanes protestantes, contratados por el Poder Ejecutivo de la Unión, a través de su Cónsul en Berlín. Por medio de éste funcionario se gestionó el contrato de dos maestros católicos para Antioquia, territorio en el que sus líderes políticos exigían que fueran maestros pestalozzianos y en el que en asuntos de instrucción pública se comprobaba que el referido Estado se bastaba a si mismo<sup>288</sup>.

La fundación de las Escuelas Normales se enmarcó en la estrategia de formar un “cuerpo profesional de maestros, sostenidos por la especialización en un saber y un método y por una red institucional (las normales y la prensa pedagógica) [para hacer] avanzar a pesar de todo el proceso de secularización y de desplazamiento de la moral religiosa al ámbito privado”<sup>289</sup>. En éste sentido en 1872 y desde el 1 de mayo, se organizó con carácter de nacional la Escuela Normal de Varones de Medellín, bajo la dirección del señor Amadeo Weiss, pedagogo alemán no católico, que había sido enviado por el Gobierno de la Unión. Pocos meses después llegaron a Medellín dos profesores católicos alemanes contratados por cuenta del Estado Soberano de Antioquia, Christian Siegert y Gustavo Bothe, para que colaboraran con el señor Weiss en la Normal. Como el Gobierno nacional no aprobó el apoyo, se estableció el primero de agosto del mismo año una Escuela Modelo, la que vino a convertirse al año siguiente en Escuela Normal de Antioquia\*, institución que sustituyó de modo definitivo la Escuela

<sup>288</sup> SANTAMARÍA, Eustasio. Correspondencia del “Diario”: Sobre instrucción pública. Carta enviada al señor José María Groot por el Cónsul de Colombia en Berlín. En: El Diario de Cundinamarca. Bogotá. Vol. 3, no. 685 (Abr. 6 1872). Bogotá : BNC Fondo Santos, ARPE 2748 C 44. 1872. p. 528.

<sup>289</sup> ZULUAGA, y Otros., Op. cit., p. 250.

\* Las escuelas normales, gracias a los maestros como institutores ilustrados, dan garantía de una educación física, moral e intelectual de los niños y transmiten confianza a los padres quienes se apoyan en ellos para la educación de los hijos. Con tales 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. Fueron a futuro frente al maestro sin formación, preferidos los alumnos egresados de la Escuela Normal para regentar las Escuelas. Con la Escuela Normal se garantiza a futuro que los bajos salarios pagados a los maestros justificados por su falta de aptitud y por los escasos fondos públicos, presenten mejores asignaciones gracias a su educación. El establecimiento de la Escuela Normal, modifica de igual forma la dotación de las Escuelas Primarias. Los nuevos métodos que en ella se desarrollan y los maestros que de ella salen preparados, ponen de manifiesto la falta de dotación de las escuelas y la necesidad de proveerlas de recursos para la enseñanza. Ver: MORENO, Abraham. Circular a los Inspectores de Enseñanza de los Departamentos. En: El Monitor. Medellín. -- T. 1, no. 20 (May. 22 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7047 C.19 RI. 1872. p. 161.

Normal Nacional<sup>290</sup>. Aun las contradicciones existentes, se hizo evidente para el establecimiento de la Escuela Normal de la Nación en Medellín, la coordinación entre el Gobierno Nacional y el Gobierno de Antioquia, en el contrato celebrado entre ambas instancias en el cual el Estado de Antioquia arrendó al Ejecutivo Nacional, un local para el funcionamiento del citado establecimiento<sup>291</sup> y de igual forma en la cooperación para la remisión de textos de enseñanza por la Dirección General de Instrucción Pública de la Unión, tanto para las escuelas primarias como normales del Estado de Antioquia<sup>292</sup>.

Llama la atención el que durante el funcionamiento de la Escuela Normal Nacional en el Estado Soberano de Antioquia, cuando fue dirigida por Amadeo Weis, Director quien tenía a su cargo un Subdirector y catedráticos, se hubiese desarrollado la enseñanza de la Religión, la cual fue acompañada paradójicamente de la Historia Profana<sup>293</sup>. La Religión, como asunto de enseñanza en un establecimiento dirigido por el Ejecutivo Nacional, estaba en contraposición a las directrices dadas en el DOIPP, Decreto en el que se dictaminaba la no intervención del Gobierno Nacional en la instrucción religiosa<sup>294</sup>.

A pesar de que el Gobierno Federal, cedía en Antioquia en su “neutralidad religiosa” en el campo de la instrucción pública, programando la enseñanza de la Religión, en Antioquia se mantenía por parte del Gobierno del referido Estado, la postura de no aceptación del DOIPP y una oposición por parte de la Iglesia Católica en este Estado Soberano, frente al establecimiento de una Escuela Normal Nacional bajo la dirección de un maestro extranjero no católico\*.

En Antioquia se compartió la hegemonía ética y política en el campo de la instrucción pública con la Iglesia, impulsándose por el Poder Ejecutivo, el establecimiento de una

<sup>290</sup> DUQUE B, Francisco. Op. cit., p 802.

<sup>291</sup> MORENO, Abraham. Contrato de arrendamiento de un local para el establecimiento de la Escuela Normal de la Nación en Medellín. En: El Monitor. Medellín. T. I, no. 40 (Oct. 16 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 6857 C.19 RI. 1872. p. 323.

<sup>292</sup> MEJÍA, Luis M. Contestación No 391. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 20 (Mayo 14 1873). ARPE 7062 C.19 RI. 1873. p. 154.

<sup>293</sup> WEIS, Amadeo. Informe del Director de la Escuela Normal Nacional, sobre la marcha del establecimiento desde su apertura a la fecha. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 39 (Oct. 9 1872). ARPE 6884 C 19 RI. 1872. p. 313.

<sup>294</sup> SALGAR Eustorjio, Decreto orgánico de la instrucción pública primaria., Op. cit., p. 12.

\* Es de anotar que en colegios privados establecidos en Antioquia como el de “La Unión” no se incluía para 1873, la materia de Religión, debiéndolo hacer posteriormente para su supervivencia. Ver: Programa de las materias de enseñanza en el Colegio de “La Unión” en el año próximo de 1873. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 49 (Dic. 4 de 1872). ARPE 6826 C.19 RI. 1872. p. 899.

Escuela Normal de Varones del Estado que desplazando y desencadenando el cierre de la fundada por el Gobierno de la Unión, tuvo por objeto preparar los futuros directores de escuela, para establecimientos elementales y superiores, propósito que se llevaba a cabo de forma gratuita. Se continuaban dando así claras señales al Gobierno de la Unión, sobre la decisión de las autoridades antioqueñas de organizar de forma autónoma la instrucción pública, en coherencia con las disposiciones constitucionales y los lineamientos políticos e ideológicos perseguidos por el Gobierno de Antioquia<sup>295</sup>.

La Escuela Normal de Varones del Estado de Antioquia que fue dirigida por el pedagogo católico alemán Christian Siegert, se implementó bajo los métodos de enseñanza de Pestalozzi, desarrollados por Wilson y Calkins. Otorgaba títulos cada dos años, dividiendo los cursos anuales por semestres. En ella se dio gran importancia a la instrucción religiosa<sup>296</sup>. La Escuela Normal utilizó registros. Algunos de ellos fueron el libro de matrícula y las actas de exámenes. Como instancia omnipresente, correspondía al Director General de Instrucción Pública, como presidente del Estado de Antioquia, decidir que textos y por extensión que discursos habían de ingresar o no a la Escuela Normal<sup>297</sup>. Interesa al poder ejecutivo del Estado de Antioquia, que la instrucción que se brinda en la Escuela Normal se despliegue por todos los distritos parroquiales de éste. Para ello el poder omnipotente del Director de Instrucción Pública, autoriza a las Corporaciones municipales para pensionar alumnos de los distritos con el objeto de ser enviados a instruirse en la Escuela Normal, regresar a las parroquias y ser multiplicadores de lo distribuido<sup>298</sup>.

Aun el anterior cuadro, la competencia entre el Gobierno de la Unión y el Gobierno de Antioquia frente a la organización de escuelas normales no dio tregua. En éste sentido, el Gobierno Federal, impulsó la organización y régimen de las Escuelas Normales de Mujeres mediante el Decreto no. 356 de 27 de Agosto de 1874. En él, los liberales radicales mantuvieron en su diseño, la neutralidad religiosa y la concepción

---

<sup>295</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto de 10 de Diciembre de 1873, orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado. En: El Monitor. Medellín. Vol. 2, no. 37 (Dic. 17). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. C 19 6895 RI. 1873. p. 289.

<sup>296</sup> Ibid., p. 289 – 290.

<sup>297</sup> VILLA, Recaredo. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 28 (Enero 20 de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 8044 C 185, RI p. 230

<sup>298</sup> VILA, Maximiliano. Decreto de 10 de Diciembre de 1873, orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado, Op. cit., p.293.

administrativa concebida en el DOIPP. En este horizonte, la reglamentación de las normales en cada uno de los estados soberanos, se mantuvo bajo control radical, en aquellos estados donde rigiera el DOIPP, mediante el funcionario nacional que como Director de Instrucción Pública se encargaba de administrar la instrucción. En los estados donde no regía tal decreto, debido a la inexistencia de acuerdos entre el Gobierno de la Unión y el respectivo Estado, se posibilitaba a los presidentes de éstos, reglamentar las nuevas escuelas, con aprobación del Director General de Instrucción Primaria de la Unión y del Poder Ejecutivo de la misma. En este sentido, emerge para 1874, un endurecimiento de la concentración del poder, para la administración de la instrucción pública, de parte del Ejecutivo Nacional. Ya no se deja a los Estados Soberanos de la Unión, la posibilidad de aceptar o fundar, establecimientos en los diferentes niveles de la enseñanza, según se había dictaminado en el DOIPP, en las normas de fundación de la Universidad Nacional o con el establecimiento de la Escuela Normal de Varones. A partir de la fecha, el Estado de Antioquia u otros, si decidían establecer una Escuela Normal de Institutoras en sus territorios, deberían hacerlo sometiendo su reglamentación al filtro del poder Ejecutivo Nacional<sup>299</sup>.

Bajo la nueva organización impuesta por el liberalismo para el establecimiento de futuras escuelas normales, Antioquia le apuesta a la creación de una Escuela Normal de Institutoras y se somete en la reglamentación del Decreto en cuestión a los requerimientos radicales en materia de esta instrucción tanto en lo que se refiere a la neutralidad religiosa con la que se omite la enseñanza de la religión en la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia como al régimen administrativo<sup>300</sup>.

Recaredo Villa, como Presidente del Estado Soberano de Antioquia, comprendiendo que en la Administración de Pedro Justo Berrío se habían realizado grandes esfuerzos en el campo de la instrucción pública, sin corresponder éstos con los resultados, debido a que se había dejado de pensar sobre la educación sistemática de los alumnos maestros que debían desempeñar las funciones de director de los niños o niñas<sup>301</sup>, no dudó desde la nueva plataforma legal en establecer a partir del 1 de febrero de 1875, la primera

<sup>299</sup> PÉREZ, Santiago. Decreto no. 356 de 27 de Agosto de 1874 sobre establecimiento de escuelas normales de mujeres. En: El Monitor. Medellín: Vol. 3, no. 27 (Ene. 13 1875) 8042 ARPE C 185. 1875. p. 221.

<sup>300</sup> Ibid. p. 221.

<sup>301</sup> URIBE U., José Maria. Contestación no. 2 de 5 de Enero de 1874 al señor Secretario de Gobierno del Presidente del Cabildo de Rionegro a una circular de la Secretaria de Gobierno. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 3 (Ene. 28 1874). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6996 C.185 RI. 1874. p. 27.

Escuela Normal de de Institutoras de Medellín. Así, con base al Decreto 356 del 27 de agosto de 1874 expedido por el Gobierno de la Unión, las autoridades administrativas de la instrucción pública en Antioquia, expiden el decreto del 24 de septiembre de 1874 por medio del cual fundó la Escuela Normal de Institutoras administrada por<sup>302</sup>: una Directora Principal encargada de la administración general del Establecimiento, una Subdirectora encargada de la instrucción elemental de las maestras y de la dirección de la escuela primaria anexa y dos profesores encargados de dar las enseñanzas literarias, científicas y profesionales.

Para el momento, los empleados serían nombrados por el Presidente del Estado con aprobación del Presidente de la Unión. Además del anterior acontecimiento, se presenta de igual forma otra discontinuidad expresada en que los textos de enseñanza para la instrucción pública en la Escuela Normal de institutoras serían adoptados por el Presidente del Estado de Antioquia, con aprobación del Presidente de la Unión<sup>303</sup>.

Como se percibe, dio resultado la arremetida del Gobierno de la Unión, para doblegar a través del Decreto no. 356 de 27 de Agosto de 1874, sobre establecimiento de Escuelas Normales de Institutoras, a Estados como el de Antioquia, que habían hecho caso omiso a la forma en que se había organizado la instrucción en el DOIPP por el Ejecutivo Nacional. En este sentido el Gobierno de Antioquia mediante el Decreto del 24 de septiembre de 1874, Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras de este Estado Soberano, apropiaba por conveniencia, el artículo 36 del DOIPP en el que se expresaba: “El Gobierno no interviene en la instrucción religiosa, pero las horas de la escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros”<sup>304</sup>.

Si éstos eran los resultados que obtenía el Gobierno de la Unión, gracias a su paulatina política de reconfiguración del individuo y la población iniciada en 1867, expresada en un ordenamiento en el campo de la instrucción pública, según los criterios por él

<sup>302</sup> VILLA, Recaedo, Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 28 (Enero 20 de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa. ARPE. 8044 C 185, RI., Op. cit., p. 230.

<sup>303</sup> VILLA, Recaedo. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 27 (Enero 13 de 1875) Medellín. Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa. ARPE. 8043 C 185, RI. 1874. p. 222

<sup>304</sup> SALGAR Eustorjio, Decreto orgánico de la instrucción pública primaria., Op. cit., p. 12.

establecidos, el Poder Ejecutivo de la Unión, veía para 1876, la necesidad de reestablecer una Escuela Normal de Varones en el Estado de Antioquia, específicamente en el Distrito Parroquial de Rionegro, institución que dependiendo del poder central, formaría a Directores de Escuelas Primarias Elementales y Superiores, en el espíritu del razonamiento, como criterio político e ideológico del liberalismo radical<sup>305</sup>. El Ejecutivo Nacional accedió a la enseñanza religiosa en la Escuela Normal Nacional, para que los alumnos egresados de ella pudieran ser elegibles en concursos en Antioquia, dejándolos así en igualdad de condiciones con respecto a los estudiantes titulados en la Escuela Normal de Varones del Estado de Antioquia. Continuó de esta forma el poder del Gobierno Federal, propendiendo por recuperar el liderazgo, que había perdido en Antioquia tras el cierre de la Escuela Normal Nacional de Varones fundada en Medellín en 1872.

La organización en la Escuela Normal de Varones de Rionegro se expresó en la asignación de cargos estratégicos, tácticos y operativos -Director catedrático, Subdirector catedrático, Director de la escuela anexa, Catedráticos, Inspector de la Escuela Normal y Portero-<sup>306</sup>.

Tras la Guerra de las Escuelas gestada a mediados de 1876, para el liberalismo fue prioritario el reestablecimiento de la instrucción pública. Se determinó por la administración civil y militar, en éste sentido, la reapertura de las escuelas normales, tanto la de Medellín como la de Rionegro. La primera, que contaba con la dirección de pedagogos alemanes católicos – Christian Siegert y Gustavo Bothe- continuó bajo la orientación de éstos, pero ya no bajo las normas del DOIPPA, sino del DOIPP. A la Normal de Varones de Rionegro se le determinó la orientación administrativa y pedagógica definida en su apertura en 1876 por el Gobierno de la Unión<sup>307</sup>.

---

<sup>305</sup> PEREZ, Santiago. (1876) Decreto no. 104 de 9 de Marzo de 1876, por la cual se manda organizar una Escuela Normal Nacional de Varones en el Estado de Antioquia. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no.257 (Mar. 11 1876). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 10159. ARPE: 6120 R 147 RI. 1876. p. 385.

<sup>306</sup> CORTÉS, Enrique. Decreto de 9 de Marzo de 1876 por el cual se organiza la Escuela Normal de Rionegro. En: La Escuela Normal. Bogotá. Vol. 6, no. 257 (Mar. 11 1876) Bogotá.: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 6121. C.147. RI. 1876. p. 386.

<sup>307</sup> TRUJILLO, Julián. (1877): Decreto no. 2 de 7 de Julio de 1877 por el cual se restablecen las Escuelas Normales del Estado, Op. cit., p. 2-3

Es de indicar que para 1880 tanto en los reglamentos<sup>308</sup> como en los informes<sup>309</sup> sobre las Escuelas Superiores, las Anexas a las Normales y las Escuelas Normales, no se estipulaba en sus materias la enseñanza de la Religión. Abría que esperar a que Nuñez, a finales del mismo año, dictaminara su obligatoria enseñanza, para que los cambios paulatinos al respecto se dieran.

#### 4.2.2 Instrucción universitaria.

La Reforma Instruccionista como se expresó en el capítulo dos, fue precedida por el período que en el campo de la instrucción pública se conoció como de Libertad de Enseñanza, ciclo en el que fueron pocos los jóvenes que generaron una formación y un método de estudio que los condujera al cultivo del espíritu científico, ocasionándose con ello un irreparable vacío intelectual en la Nueva Granada y la Confederación Granadina, mientras en los países europeos y en los Estados Unidos de Norteamérica se daban pasos agigantados en el ramo de la instrucción universitaria. Las reformas educativas en el campo de la educación superior, realizadas en el período de Libertad de Enseñanza, debieron ser modificadas mediante la Ley 66 de 22 de septiembre de 1867, por la cual se creó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, institución que posteriormente fue reglamentada por el Decreto Orgánico del 13 de enero de 1868, en el cual se fijaron las bases para su organización<sup>310</sup>.

La referida Ley<sup>311</sup> determinó la organización de la Universidad Nacional en seis Escuelas, clasificación que fue asumida el 28 de octubre de 1874 por el Decreto Orgánico de la Universidad de Antioquia<sup>312</sup> y que se expresó para 1867 así: Escuela de

<sup>308</sup> Reglamento para las Escuelas Superiores del Estado que el Señor Inspector de Instrucción Pública presenta al Señor Director, como medida indispensable para el progreso en los establecimientos. En: El Preceptor. Bogotá . Vol. 2, no. 13 (Oct. 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7453 C.13 RI. 1880. p. 101.

<sup>309</sup> MONTOYA, José. Informe del Director de la Escuela 3ª del Distrito Anexa a la Normal de Institutores del Estado. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 12 (Sep. 15 1880). 7447 C.13 RI. 1880. p. 92.

<sup>310</sup> ARANA, Barros. Organización de la Universidad de Colombia. En: El Diario de Cundinamarca. Bogotá . Vol. 3, no. 685 (Abr. 6 1872). Bogotá: BNC Fondo Santos, ARPE 2749 C 44. 1872. p. 28-29.

<sup>311</sup> ACOSTA, Santos. Ley 66 de 22 de septiembre de 1867 que crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Tomo I. Bogotá: Imprenta de Echavarría Hermanos, Universidad de Antioquia: Patrimonio Documental. 1968. p. 7-8.

<sup>312</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia. En: El Monitor. Medellín: Vol. 3, no. 20 (Nov. 11 1874). U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 8008 C.185 RI. 1874. p. 169- 172.

Derecho, Escuela de Medicina, Escuela de Ciencias Naturales, Escuela de Ingenieros, Escuela o Instituto de Artes y Oficios\* y Escuela de Literatura y Filosofía\*\*. El título de bachiller en humanidades y por tanto el estudio obligatorio de los ramos que se enseñaban en la escuela de Literatura y Filosofía, era indispensable a todos los que querían seguir los estudios profesionales tanto en la Universidad de Antioquia como en la Nacional, ello debido a que “ninguna profesión científica merecerá este nombre sino tiene por base completos i metódicos estudios de lo que hasta hoy se ha llamado “humanidades”<sup>314</sup>.

Llama la atención en la organización de las Escuelas de la Universidad Nacional<sup>315</sup> y de la Universidad de Antioquia<sup>316</sup> las siguientes diferencias: en las escuelas de Medicina mientras los estudios en la Universidad Nacional eran de cuatro años, en la Universidad de Antioquia lo eran de cinco. La Universidad Nacional de igual manera introdujo los estudios de Higiene, Higiene Pública y Especial e Higiene Privada. En las Escuelas de Jurisprudencia, aunque se mantuvieron las mismas materias, en el desarrollo de sus programas se introdujo en la Universidad Nacional el sensualismo y el utilitarismo, doctrinas descartadas en la Universidad de Antioquia. En las escuelas de Literatura y Filosofía, se presentó como diferencia sustancial la clase de Religión que se daba en la Universidad de Antioquia y la de Geografía Antigua dictada en la Universidad Nacional. En las Escuelas de Ingeniería la diferencia estuvo en la presencia en Antioquia de clases inexistentes en la Universidad Nacional como la Fortificación

---

\* Con excepción de la Escuela de Artes y Oficios, las otras Escuelas se visibilizan en la puesta en funcionamiento de la Universidad Nacional para 1870. La Escuela de Artes y Oficios, favorecía preponderantemente a los Artesanos, adscritos en su mayoría a la facción Draconiana del Partido Liberal, la cual desde mediados del siglo XIX, había presentado tensiones políticas y bélicas con la facción Gólgota -Liberalismo Radical- del partido liberal. Tal Escuela desaparece de la organización dada a la Universidad por la Ley 26 de 22 de mayo de 1876. Por el Contrario en Antioquia, la Escuela de Artes y Oficios funciona con los recursos necesarios para la efectiva operación. Para el referido año, la Escuela de Derecho se renombra en la Universidad Nacional con el nombre de Escuela de Jurisprudencia, en Antioquia por su parte cubre un espectro mucho más amplio denominándose: Escuela de Jurisprudencia y Ciencias Políticas.

\*\* Desde la organización académica dada en las Universidades, desapareció la Facultad de Ciencias Eclesiásticas que se estableció en la organización que a los Distritos Universitarios dio Mariano Ospina Rodríguez. Se introdujo así, previo a la expedición del DOIPP, una laicización de los Estudios. Ver: HERRÁN, Pedro A. Decreto del 1º de diciembre de 1842 Organizando las Universidades. En: Gaceta de la Nueva Granada. No 728. Bogotá: (4, diciembre, 1842).

<sup>313</sup> ANCÍZAR, Manuel. Informe de 31 de Diciembre de 1870 del Rector de la Universidad Nacional al Sr. Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, Director Jeneral de la Instrucción Pública. Bogotá: [s.n], Sala de Prensa 2ª, 20485. ARPE 526 C 191 RI. 1870. p. 9.

<sup>314</sup> ANCÍZAR, Manuel. Informe de 31 de Diciembre de 1870 del Rector de la Universidad Nacional al Sr. Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, Director Jeneral de la Instrucción Pública. Bogotá: [s.n], Sala de Prensa 2ª, 20485. ARPE 526 C 191 RI. 1870. p. 9.

<sup>315</sup> ACOSTA, Santos, Ley 66 de 22 de septiembre de 1867 que crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Tomo I. Op. cit., p. 35-54.

<sup>316</sup> VILLA, Recaedo. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia., Op. cit., p. 169 -172.

Permanente de Campaña, Minas y Puentes Militares, Ataque y Defensa de Plazas y demás Puntos Fortificados, Presupuesto, Organización y Elementos de Movilidad y Subsistencia de la Fuerza Armada en paz y en guerra, Reconocimientos Militares y Castramentación, clases que debían darse por lo menos tres veces a la semana\*.

Es de mencionar que en el ámbito universitario, los liberales radicales endurecieron la centralización que había dado Mariano Ospina Rodríguez a este ramo de estudios, mediante su concentración en 1843 en los *Distritos Universitarios* de Bogotá, Cartagena y Popayán. Los Instruccionistas a diferencia de aquel, concentraron la enseñanza universitaria en Bogotá, lo que facilitó una uniformidad en los estudios universitarios de conveniencia política y de incidencia social, criticada por la oposición por su enfoque dirigido a la *fabricación de liberales*<sup>317</sup>. Con la ubicación dada a la Universidad, se mantenía la tendencia excluyente de educación superior, que limitaba la posibilidad de brindar mayor cobertura en las regiones del país. Sin embargo ante tales críticas, los defensores de la Universidad Nacional, exponían el déficit de recursos para establecer una institución en los diferentes estados de la República y la posibilidad que daba la referida organización, con recursos fiscales claramente definidos, para concentrar, instruir, educar y adoctrinar a ocho -8- jóvenes por cada Estado de la Unión, en la Universidad Nacional\*\*, con una enseñanza gratuita, siempre y cuando se sometieran a los reglamentos fijados, con un claro espíritu liberal<sup>318</sup>.

---

\* Para 1876, como presagio de las Guerras y asonadas que devendrían hasta principios del Siglo XX, se reorganiza la *Universidad Nacional*. En este reordenamiento, se reorganiza la *Escuela de Ingeniería de la Universidad Nacional* para formar Ingenieros Cíviles y Oficiales Científicos de Estado Mayor, de Artillería, Infantería, Caballería e Ingenieros Militares contratándose tres profesores extranjeros. A ella, en una federación controlada preponderantemente por el liberalismo radical, deberían asistir ocho alumnos por cada Estado y tres más costeados por la Nación, los cuales una vez egresaran, eran contratados como funcionarios nacionales con cargo de Teniente. Esta Escuela se mantuvo hasta 1880, cuando Nuñez la derogó. Al respecto puede verse: PARRA, Aquileo. Ley 26 de mayo 22 de 1876 que reorganiza la Universidad Nacional. En: Leyes de los Estados Unidos de Colombia. Expedidas en el año de 1876. Edición Oficial. Bogotá: Imprenta Gaitán. Universidad de Antioquia. patrimonio Documental, 1876. p. 26.

<sup>317</sup> Instrucción pública, importancia de la educación universitaria. En: El Heraldo. Medellín. Trim. 9, vol. 3, no. 106 (Dic. 16 1870). Bogotá: BNC Sala de Prensa 1º, ARPE 2329 C.77 RI. 1870. p. 437.

\*\* Sobre éste aspecto, el Gobierno de la Unión legisló en dos ocasiones. En 1873 planteó que la designación de los jóvenes se haría en cada uno de los diferentes Estados, según los términos definidos por las autoridades respectivas. Al respecto puede verse: SENADO DE PLENIPOTENCIARIOS. Ley 94 de 2 de julio de 1873 por la cual se determina el número de alumnos oficiales que debe haber en la Universidad Nacional. En: Constitución y leyes de 1863 a 1875. Tomo II. Leyes de 1871 a 1875. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, Universidad de Antioquia. Patrimonio Documental. 1873. Para 1874, el Senado de Plenipotenciarios determina que el Presidente de la Unión debe designar los alumnos oficiales que deben ser admitidos, “cunado las respectivas legislaturas no hagan uso del derecho que les concede” la Ley 94 de 1873. Puede Verse: SENADO DE PLENIPOTENCIARIOS. Ley de 7 de marzo de 1874 adicional a la 94 de 1873, que determina el número de alumnos oficiales que debe haber en la Universidad Nacional. En: Constitución y leyes de 1863 a 1875. Tomo II. Leyes de 1871 a 1875. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, Universidad de Antioquia. Patrimonio Documental. 1874. p. 1026.

<sup>318</sup> ACOSTA, Santos. Ley 66 de 22 de septiembre de 1867 que crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Tomo I, Op. cit., p. 8.

Desde *El Herald*, los ideólogos conservadores no veían futuro a una universidad central, en un Estado Federativo, considerando que al crearla, el Gobierno se “había extralimitado, pues el “fomento” de la instrucción pública no autorizaba a organizar y dirigir y, menos que todo, centralizar; debiera limitarse a auxiliar a los estados para que ellos la organizaran, y ceder al de Cundinamarca la existente universidad nacional”<sup>319</sup> con lo que se evitaba el desenvolvimiento de la Universidad como germen *de las pequeñas y bastardas ambiciones que mantienen en constante y peligrosa inquietud la sociedad*. A las críticas frente a la centralización en una universidad que a juicio de la oposición era *un taller para fabricar liberales*, se aunaban las generadas por la aprobación que el Congreso realizó para que retornaran a los claustros universitarios de la Nacional, autores materialistas y sensualistas como Jeremy Bentham y Antoine Destut de Tracy, suprimidos en 1842 durante la presidencia de Pedro A. Herrán, por Mariano Ospina Rodríguez. En este sentido se advertía desde *El heraldo* que si en la Universidad no se enseñaran el sensualismo y el utilitarismo, que a juicio de sus opositores promovían la felicidad temporal, el goce del placer con el que se desconocía la misión del hombre sobre la tierra y los *fines eternos que con ella se relacionan*, la Universidad sería un lazo de unión entre los Estados colombianos. Al enseñarse estas doctrinas, la Universidad era vista como un motivo de discordia. En este sentido, “habiendo caído en manos de una secta filosófica, si podemos expresarnos así, se ha privado del apoyo de los enemigos de esa secta que son la mayoría de los colombianos”<sup>320</sup>. A éstas críticas en la prensa conservadora se sumaba la descalificación que se hacía a la formación de literatos, filósofos, moralistas y abogados materialistas, educación que era para la oposición de la reforma universitaria, la que menos se necesitaba. Los recursos empleados en tal tipo de formación, en el nivel universitario y secundario, eran a juicio de la oposición un desperdicio. Como se recordará la enseñanza que se llevaba a acabo en la Universidad Nacional desde las referidas doctrinas y con base en una “neutralidad religiosa”, era condenada por las proposiciones XLVII y XLVIII del *Syllabus*, en las que el Papa Pío IX, fustigaba a los establecimientos en donde la autoridad de la Iglesia no tenía intervención<sup>321</sup>. A lo anterior se agregaba que la instrucción dada en la Universidad, limitaba para sectores

<sup>319</sup> VILLEGAS B., Luis Javier. *Las vías de legitimación de un poder*. Colombia: Tercer Mundo Editores, 1996. p. 93.

<sup>320</sup> EVERARDO. Una revista de instrucción pública [sobre la importancia de la educación e instrucción del pueblo] En: *El Herald*. Medellín: Vol. 3, trim. 13, no. 154 (Ene. 19 1872). ARPE 2291 C.77 RI. 1872. p. 630.

<sup>321</sup> ARBELÁEZ, Vicente. Pastoral del Ilustrísimo Arzobispo de Bogotá para la cuaresma. En: *La Caridad*. (19) Año XI (2 mar 1876) ARPE f 13975 RI. 1876. p. 297-298.

del conservatismo, la difusión de la instrucción primaria, creando en “cierta manera una oligarquía; [...] que absorbiendo ella los escasos recursos con que cuenta el país, venía a arrebatarle al pueblo pobre, al pobre pueblo ignorante, el escaso pan de ciencia de que tiene tan grande, tan premiosa necesidad”<sup>322</sup>.

Frente a posiciones como las anteriores, de parte de los opositores a la Reforma Instruccionista, se presentaban otras diametralmente opuestas como la expresada por el liberal radical Manuel Ancízar\*, quien con desenfado y en oposición a la política oficial de su partido en materia de instrucción pública primaria expresaba:

Yo no participo del entusiasmo por la escuela primaria. Deseo la emancipación del entendimiento y del corazón de los pueblos por medio de la enseñanza. Pero como liberal no me entusiasma la instrucción primaria. Enseñando a leer a los niños del pueblo no hacemos otra cosa que darles lectores al partido católico. Lectores de las pastorales de los obispos, del catecismo de Astete y de cuanto a nosotros nos perjudica. Lo que nos importa no es enseñar a leer a la infancia sino enseñar a pensar a la juventud<sup>323</sup>.

Las críticas a la Universidad Nacional se concentraban en hacerla ver como una amenaza al pretender reformar las costumbres del individuo, de la familia y de la nación. En este sentido en espacios de opinión como *El Monitor* se expresaba el sentimiento que ahondaba en Manizales en donde una “dolorosa experiencia ha hecho comprender á los padres de familia de esta ciudad, el peligro que tienen sus hijos, mandándolos á [establecimientos de instrucción pública de] la capital, donde se principia por quitarles la religión que profesan y después por corromperles el corazón, burlando así las esperanzas de la patria y de la familia”<sup>324</sup>.

<sup>322</sup> Instrucción pública, importancia de la educación universitaria, Op. Cit., p. 437.

\* Manuel Ancízar, (Bogotá, 1811-1882). De origen español, se refugió en la Habana, en 1821. En 1846, regresó a Bogotá para vincularse como francmasón a las reformas del liberalismo radical convirtiéndose en una de las figuras más influyentes de la política colombiana. Fue uno de los fundadores de la Universidad Nacional, ideólogo y funcionario del plan educativo radical. Ver: LOAIZA C., Gilberto. Manuel Ancízar y su época. Biografía de un político hispanoamericano del siglo XIX. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia/Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia –Sede Medellín-/Fondo Editorial Universidad Eafit, 2004. p. 524.

<sup>323</sup> JARAMILLO U, Jaime. El proceso de la Educación del Virreinato a la Época Contemporánea. Tomo I, Op.cit., p. 317-318.

<sup>324</sup> VILLEGAS, Aurelio. Nota en la que se participa la apertura de una casa de educación secundaria en Manizales. En: *El Monitor*. Medellín: T. 2, no. 10 (Febr. 26 1873). ARPE 7100 C 19 RI. 1873. p. 74.

En el marco de estas condiciones de existencia en que se desenvolvía la Universidad Nacional, se refunda la Universidad de Antioquia como institución que desde su organización ofrece a los habitantes del Estado y ciudadanos de los otros Estados de Colombia, una oferta educativa no laica, pero abierta a los saberes necesarios para disciplinar y gobernar la vida, favorecer la producción, impulsar las industrias, aprovechar los recursos naturales y promover el progreso.

Así, mientras la organización dada a la Universidad Nacional debía dirigirse a la formación de ciudadanos que fundaran la moral en el código civil\*, para alcanzar una independencia y autonomía en sus actos, en la Universidad de Antioquia el aparato organizativo, debía garantizar no sólo el mantenimiento de la moral católica sino la formación, circulación y apropiación de saberes y tecnologías que impulsaran el progreso, estableciéndose en ello rejillas que previnieran del contacto con discursos y prácticas que atentaran contra las costumbres de la mayoría de los colombianos y por extensión con los intereses del poder temporal en alianza con el poder pastoral<sup>325</sup>. Como puede apreciarse la educación de uno y otro sujeto, de una y otra población, eran virtualmente diferentes. Mientras en los primeros el pensamiento político y moral debía guiarse por la capacidad de autodeterminación disciplinada y la civilización de la población normalizada, lo que interesaba a los segundos, desde un control abierto de los cuerpos y la regularización de los actos, era la generación de una mezcla singular de reverencia y sumisión a la autoridad, de modestia, de trabajo, de reserva, de inteligencia, de apartamiento, de ahorro, de progreso y en general de todos aquellos aspectos que encarnaban el ideal ascético<sup>326</sup>, ética que fue combinada con la libertad individual, el derecho a la propiedad, la libertad de imprenta, la libertad de palabra, la libertad de circulación, la libertad de industria, la igualdad, la inviolabilidad del domicilio, la libertad de asociarse, de profesar pública o privadamente cualquier religión con tal que

---

\* El espíritu pedagógico concebido por el Gobierno de la Unión que impregna la plataforma legal en el campo de la instrucción pública, coincide con las corrientes ilustradas de la pedagogía europea. Su reforma como se indicó en el capítulo uno y dos, se encuentra impregnada de un profundo moralismo político. El ideal de la educación es la formación del ciudadano virtuoso, tal como lo interpretó la mentalidad liberal y democrática del siglo XIX. A los directores se les conmina a grabar virtudes en los individuos y en la población que constituyeron el modelo de vida de la sociedad burguesa liberal en su etapa de formación y ascenso y el ideal del ciudadano propio del liberalismo clásico. Ver: JARAMILLO U, Jaime. El proceso de la Educación del Virreinato a la Época Contemporánea. En: Manual de Historia de Colombia. Historia Social, Económica y cultural. Tomo III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura – PROCULTURA – / Editorial Printer Colombiana, 1984. p. 266-267.

<sup>325</sup> EVERARDO, Op. cit., p. 630.

<sup>326</sup> Instrucción Religiosa. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 38 (Oct. 2 1872). ARPE 6885 c 19 RI. 1872. p. 308.

no se perturbara la paz, de dar o recibir la instrucción que a bien se tuviere y a ser juzgado sólo por el imperio de la ley<sup>327</sup>.

Lo que estaba pues en juego era la voluntad de poder, por hacer un uso hegemónico, como hoy pretende hacerse, del potente aparato escolar. Se emplea así, la maquinaria mucho más afinada de esta institución social, para la producción, estabilidad y bonanza del Estado liberal radical, aspecto que a su modo sería empleado en el Estado de Antioquia, para asegurar el orden y la felicidad de la población y que sería diplomáticamente retomado por la Iglesia, para afirmar cierto tipo de relaciones con el sí mismo, estrategia desde la que se configuró cierto tipo de sujeto y se afirmó la institucionalidad. Desde uno y otro ámbito se imponían pues leyes y costumbres para modificar o bien al individuo por uno más acorde con la ética burguesa, que al afirmarlo lo alejaba de la colectividad y lo conectaba a la incipiente competencia generalizada, desencadenada en un nuevo contexto de intereses individuales o bien para evitar en él, su depravación desde una pragmatización de la religión en la que se armonizaban las doctrinas teológicas del cristianismo con las ciencias naturales contemporáneas.

La concreción de uno y otro proyecto de persona y sociedad, es decir, la reivindicación de impulsar un Estado civil contra la pretensión de mantenerlo en el caso de Antioquia, compartido con el Poder Pastoral, demandó de la educación de una minoría social de universitarios. En la Unión en esta minoría “estaban fincadas las más lisonjeras esperanzas de la Patria [puesto] que en los claustros de los colegios estaban los hombres que más tarde dirigirían los caminos de la nación”<sup>328</sup>. En el Estado de Antioquia, por su parte, se tenía claro el valor de una juventud educada desde una racionalidad política que aumentara el repertorio de capacidades humanas y formas de vida profesionales. Esta racionalidad que se expresó como una *tecnología autónoma para la vida*<sup>329</sup>, fue compartida específicamente en éste aspecto, por la disciplina y la atención pastoral, que desde la esfera de la moral cristiana, continuaba empleándola y actualizándola, como lo había hecho por largo tiempo, mediante el impulso de la problematización ética del

<sup>327</sup> ASAMBLEA CONSTITUYENTE DEL ESTADO SOBERANO DE ANTIOQUIA. Constitución Política del Estado Soberano de Antioquia. En: Constitución, leyes y decretos expedidos por la Asamblea Constituyente del Estado Soberano de Antioquia. 1864-1865. Medellín: Fondo Pineda, ARPE. C 189 f 3244. 1865.

<sup>328</sup> TRUJILLO, Julián. Discurso de 22 de Junio de 1879 al cuerpo universitario y a los alumnos premiados por el ciudadano Presidente Julián Trujillo y Daniel Quijano Wallis, Alumno de la Escuela de Medicina. En: Anales de la Universidad. Bogotá. T. 13, no. 90 (Sep. 1879). Bogotá.: BNC Sala de Prensa 2º, ARPE 7978 C.172 RI. 1879. p. 136.

<sup>329</sup> HUNTER, Ian. Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Traducción: José M. Pomares. Título original: Rethinkin the School. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A. 1998. p. 63-64.

individuo y la gobernación del sí mismo, es decir, a través del arte de la *autoproblematización* y la *autopreocupación* como elementos con los que se favorecía el control de los pensamientos y acciones<sup>330</sup>.

La estructura administrativa que se desplegó para el alcance de las anteriores finalidades morales y políticas enmarcadas en un contexto de modernización tanto internacional como local, guardó en la Universidad Nacional y la Universidad de Antioquia algunas semejanzas en su forma y hasta en su funcionamiento. En lo que respecta a la primera institución su organización se expresó de la siguiente manera<sup>331</sup>: Director General de la Instrucción Universitaria a cargo de la Secretaría de lo Interior y Relaciones Exteriores, Gran Consejo, Rector de la Universidad, Secretario de la Universidad, Junta de Inspección, Consejos de Escuelas, Rectores de Escuelas, Bibliotecólogo, Tesorero, Catedráticos y Alumnos.

En la Universidad de Antioquia<sup>332</sup> la estructura adoptada la cual guardó gran similitud con la organización dada a la Universidad Nacional en el Decreto Orgánico de 3 de agosto de 1872 fue: Dirección General de la Universidad a cargo del Director General de Instrucción Pública como Presidente del Estado, Junta de Inspección y Gobierno, Rector, Secretario de la Universidad, Vicerrectores y Prefectos de Estudios de las Escuelas, Catedráticos, Pasantes y Alumnos.

La estructura organizativa que se dio a la Universidad Nacional fue prácticamente igual en su forma y contenido a la establecida durante la Gestión de Ospina Rodríguez cuando organizó las universidades en 1842<sup>333</sup>. En este sentido, los liberales radicales, como lo realizó Ospina, determinaron que la “Suprema inspección de la Universidad estará al cuidado del Secretario de lo Interior, como Director General de la instrucción, i su gobierno i dirección al de un Gran Consejo, de una Junta de Inspección, del Rector de la Universidad i de los Rectores i Consejos de las Escuelas”<sup>334</sup>. Los instrucionistas como

<sup>330</sup> La educación en Antioquia en 1874. En: El Heraldo. Medellín. Trim. 17, vol. 5, no. 198 (Ene. 30 1874). Bogotá: BNC Sala de Prensa 1ª, ARPE 2310 C.77 RI 1874. p. 801.

<sup>331</sup> ACOSTA, Santos, Decreto Orgánico de la Universidad Nacional. En ejecución de la lei 22 de septiembre de 1867, Op. cit., p. 17-32.

<sup>332</sup> VILLA, Recaredo. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia, Op. cit., p. 157-165.

<sup>333</sup> HERRÁN, Pedro A. Decreto del 1º de diciembre de 1842 Organizando las Universidades. En: Gaceta de la Nueva Granada. No 728. Bogotá: (4, diciembre, 1842). ARPE 5373 y 5374 C 80 RO.

<sup>334</sup> ACOSTA, Santos, Decreto Orgánico de la Universidad Nacional en ejecución de la lei 22 de septiembre de 1867, p. 17.

lo hicieron posteriormente en el DOIPP, intentan mostrar ante una opinión pública reducidamente ilustrada, su voluntad de que el *gobierno y dirección* de la instrucción pública, para el caso la universitaria, fuera llevada a cabo por instancias “independientes” del Poder Ejecutivo. Sin embargo, la *Suprema inspección* que explicitaban en la organización de la Universidad, no era la de un funcionario que reconoce y examina el ramo de la instrucción pública para velar que lo ejecutado marche según lo que otros han planeado. El *Supremo Inspector* muestra al mirar sus funciones poderes no de inspector, sino de un Jefe de la Administración de Gobierno que concentraba en sus manos, el poder supremo para configurar la marcha académica, moral y política universitaria, para elegir y remover a los subordinados, para determinar o suprimir el tipo de discursos que por la Universidad podían o debían o no pasar. El Gran Consejo, compuesto por el Rector de la Universidad quien lo presidía, los Rectores de las Escuelas, los Vicerrectores, los catedráticos principales y sustitutos, el bibliotecario, el tesorero y el secretario, más que poseer funciones de gobierno y dirección, tenían sólo la posibilidad de proponer o denunciar a la instancia pertinente del Poder Ejecutivo, asuntos universitarios. Estos diferentes componentes de la organización, eran pues instancias que filtraban la información que debía ser aprobada por el “Inspector” como Secretario de lo Interior y por extensión por el Presidente. Dentro de las diferentes funciones asignadas a éste “Gran Consejo”, la más significativa relacionada con su toma de decisiones, fue la de nombrar el catedrático que debía integrar la Junta de Inspección y Gobierno.

En el proceso abierto de centralización que vino realizando el Poder Ejecutivo Nacional, mediante normas dictaminadas en 1867, 1868 y 1870, se determinó de forma más directa por esta instancia institucional, en el Decreto del 3 de agosto de 1872, Orgánico de la Universidad Nacional<sup>335</sup>, que la “suprema dirección de la Universidad, i la administración de sus rentas, corresponden al Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, como Director General de la Instrucción Universitaria, a la Junta de Inspección y Gobierno y al Rector de la Universidad”. Así, aunque se muestra sin disimulo, el ejercicio de la dirección como tecnología de poder por parte del Poder Ejecutivo, se continúa presentando en esta esperada norma tanto por sectores del

---

<sup>335</sup> MURILLO T., Manuel. Decreto del 3 de agosto de 1872 orgánico de la Universidad Nacional. En: Codificación Nacional de las leyes de Colombia desde el año de 1821 hecha bajo la dirección del Consejo de Estado. Tomo XXVI. Años 1872-1873. Bogotá: Imprenta de la Nacional, 1942. p. 169-186.

radicalismo como de la oposición, una concentración en la toma de decisiones estratégicas por este ente, el cual le suprime al Rector como figura más visible de esta reforma, la función de remover empleados no catedráticos como *deber y función* más significativa que de manera autónoma podía ejercer, función que se le había concedido en el Decreto de 1868.

A la falta de independencia para la organización y régimen de la Universidad Nacional, se aunaba la dependencia financiera por parte del Congreso, institución que por este motivo año tras año mantuvo en incertidumbre su funcionamiento. Lo anterior limitaba el cumplimiento científico de la Universidad, pues la enseñanza libre que por ella debía circular, se veía limitada por un régimen interior que dependía de los trastornos y vacilaciones políticas y no de las decisiones y la elección autónoma y democrática entre sus miembros<sup>336</sup>.

Tras estas supuestas intuiciones y actos empíricos en el campo de la Administración Pública, en una Universidad que tenía entre sus Cátedras la de Ciencia Constitucional, Derecho Constitucional, Ciencia Administrativa, Derecho Administrativo, Táctica de las Asambleas, Economía Política, Filosofía y Política y Estadística, no hay más que una voluntad de poder, desde el ordenamiento, ambivalente manejo y sutil funcionamiento del dispositivo administrativo, implementado por la dirigencia liberal radical. El espíritu de autonomía universitaria que expresaba la Ley de creación de 1867, en la que se dictaminaba que los “directores, catedráticos, administradores, recaudadores i demas empleados” debían ser nombrados por primera vez por el Poder Ejecutivo nacional y en lo sucesivo por la misma Universidad, no fueron sino retórica legal, que no se desarrolló ni en la reforma de 1876, en la que mediante Ley se *reorganiza la Universidad Nacional*. En ésta en la que a diferencia del Decreto de 1872, desaparece la Junta de Inspección y Gobierno y con ella la presencia del Presidente de la Academia Nacional de Ciencias Naturales, se dejó al Rector nombrado por el Poder Ejecutivo Nacional, la *administración interna del Instituto*, es decir, la puesta en funcionamiento de lo externamente instituido y, de igual manera, el “nombramiento” de superiores y catedráticos; sin embargo todas las “decisiones” universitarias tomadas por el Rector, debían pasar por el supremo Poder Ejecutivo Nacional<sup>337</sup>.

<sup>336</sup> ESGUERRA, Nicolas. Informe de 13 de Marzo de 1873 a la Cámara de Representantes. Sobre la Universidad Nacional. En: Diario de Cundinamarca. Bogotá: Vol 4, no. 970 (Mar. 6 1873). ARPE 2861 C 27 RI. 1873. p. 423.

<sup>337</sup> PARRA, Aquiles. Ley 26 de mayo 22 de 1876 que reorganiza la Universidad Nacional, Op. cit., p. 25-26

La concentración del poder que realizaba el liberalismo radical, hacían posible críticas al interior de los Gólgotas, con el objeto de revertir tal tendencia. Entre éstas se encuentra la realizada por Dámaso Zapata, quien como abogado Instruccionista promotor de la misma centralización administrativa de la instrucción pública, planteaba:

Para que la Universidad llene su objeto científico debe ser enteramente libre en sus enseñanzas, y esto no se consigue mientras su régimen interior no dependa de ella misma, y se eviten en su marcha los trastornos y vacilaciones de la política. Los encargados del Gobierno de la Universidad deberían ser elegidos, en períodos determinados, por todos los que hallan hecho en ella sus estudios y recibido los grados superiores que confiere, pudiendo concurrir a la elección los ausentes por medio de apoderados. Los individuos que se forman en una corporación científica, representan su espíritu y conservan por ella un interés que difícilmente se borra. Antes de cuatro años habrá mas de trescientos individuos, de todos los Estados de la Unión, hijos de la Universidad é interesados en su progreso<sup>338</sup>.

La tendencia en la concentración del poder universitario que tuvieron los instruccionistas a lo largo del período de estudio, mediante un ordenamiento y funcionamiento centralizado de la gestión en este ámbito de la instrucción pública, se mantuvo ya no en manos de los instruccionistas, sino en la gestión realizada por liberales independientes como Julián Trujillo y Rafael Nuñez. En éste sentido, el primero suprimió el destino de Rector de la Universidad Nacional, para asignárselo al Secretario de Instrucción Pública, adscrito a la Secretaria de Instrucción Pública\* creada por primera vez en 1880<sup>339</sup> y, el segundo, una vez asume la Presidencia en Agosto de

<sup>338</sup> Universidad. Propuesta del Secretario de la Interior para Descentralizar la gestión Universitaria. En: El Tradicionalista. Bogotá. Año 1. Trimestre 2. No 18. (Mar 5 de 1872). Bogotá: BNC. Sala de Prensa 1ª, ARPE. F777 C 125 RI. 1872. p. 144.

\* Suprimido por la Ley 10 de 1880, el cargo de Rector de la Universidad Nacional, para ser asumido por la Secretaría de Instrucción Pública, se define en el Decreto No 365 de 31 de mayo de 1880, que tal dependencia se divide en dos secciones, una de las cuales era la de *Universidad Nacional, Auxilios i Contabilidad* (sic). El personal a cargo de esta sección fue: Un Oficial Mayor, Jefe de la sección y secretario de la Universidad, un tenedor de libros, un tesorero, un oficial de sección y dos escribientes. Bátese decir las funciones del Oficial Mayor pueden resumirse en la siguiente: “Despachar definitivamente los negocios que [...] no se contraigan a la comunicación de los actos del Poder Ejecutivo, i en que, por lo mismo, no hai necesidad de que sean firmados por el Secretario.” A ello redujo el nacimiento de la “Regeneración” la organización de la Universidad Nacional. Ver: TRUJILLO, Julián. Decreto No 365 de 31 de mayo de 1880 orgánico de la Secretaría de Instrucción Pública, en ejecución de la ley 10 del presente año. En: Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia. Disposiciones Legislativas y Ejecutivas del Ramo. Tomo 1. (Sep 30 de 1880). Universidad de Antioquia. Patrimonio Documental. 1880. p. 23-25.

<sup>339</sup> TRUJILLO, Julián. Ley 10 de 1880 del 25 de marzo sobre Secretarios de Estado.Op. cit., p. 12.

1880, deroga todas las normas<sup>340</sup> relativas a la Universidad Nacional, que constituían en el ámbito universitario la plataforma jurídica del proyecto moral y político de los instrucionistas, concentrado la administración del ramo, en la Secretaría de Instrucción Pública creada por su copartidario Trujillo.

El permanente interés del liberalismo radical, por concentrar en su orden y funcionamiento la instrucción pública Universitaria tuvo sus raíces en la necesidad de establecer instituciones de educación sostenidas por el Gobierno, secundadas por la libertad de imprenta y por la enseñanza laica. Con ello se desplazaban las pretensiones de servidumbre e ignorancia como elementos contrarios al ideario liberal y como aspectos indefensables al presente y al porvenir en tanto envolvían el mantenimiento del oscurantismo y el retraso del nuevo orden social, en coherencia con el proyecto de Estado y de nación, de conveniencia para los líderes instrucionistas. Así, ante una enseñanza que en el ámbito universitario había estado entregada desde mediados del siglo XIX a los impotentes esfuerzos del individualismo y a comuniones que oponían resistencia al movimiento novador que buscaba civilizar, los instrucionistas interponían el progreso moral desde la Universidad, el cual consistía en hacerle adquirir al sujeto visto en colectivo “conocimientos para que forme juicios acertados acerca de sus actos, i además darle esa templanza de espíritu, o sea valor moral, para que jamás se haga traición a si mismo, esto es, para que siempre obre de acuerdo con lo que le aconseje su razon”. Desplazando la ética religiosa católica, los liberales impulsan una ética laica desde el convencimiento de que ilustrar es moralizar, reivindicando la razón como directora de las acciones del sujeto y como elemento con el que se evitaba la ceguedad interior que para ellos degradaba la dignidad y la virtud y que detenía a la libertad en sus extravíos<sup>341</sup>. El potencial emancipador de la razón concebida por los instrucionistas, adscrita a su proyecto modernizador, pierde su potencia al ser formalizada, al ser reducida a razón de medios, a instrumento al servicio de la lógica del dominio propio de la doctrina liberal y la autoconservación del radicalismo en el poder. No hay que olvidar en tal sentido que la Escuela desde el proyecto ilustrado y por esta vía, en el proyecto radical, fue un teatro en donde se adquirieron valores y

---

<sup>340</sup> NUÑEZ, Rafael. Ley no. 106 de 23 de Agosto de 1880, que organiza la Instrucción Pública Nacional, Op. cit., p. 97-98.

<sup>341</sup> QUIJANO O, José María. Discurso de 13 de Diciembre de 1873 promulgado al hacer entrega de diplomas en la Universidad. En: Anales de la Universidad. Bogotá. T. 7, no. 60 (Dic. 1873). Bogotá: BNC Fondo Quijano 0203, ARPE: 7973 C 172. p. 78, 85.

representaciones consideradas legítimas, por lo tanto el lugar en el cual se adquirieron saberes administrables accesibles al ignorante como al control del legislador. Tal escuela universitaria, incidida en el radicalismo por la *Ideología* de Destut de Tracy, debía en su perspectiva ejercer para la aproximación a la verdad, un poder antiautoritario, bajo un régimen anticlerical a partir de las percepciones sensibles. En ella iba, pues, implícita una pedagogía que asegurara solidamente la construcción del orden político y social emergente, reconocido y obedecido, en tanto se diese un acceso general y calculado del conocimiento, mediante las reglas y métodos de la razón científica. En la conjugación de éstos elementos, como en el positivismo, los instrucionistas aparecían y se legitimaban ante la sociedad, en tanto nuevos salvadores de la humanidad, haciendo uso no sólo de su maquinaria administrativa sino de los catedráticos que adscritos a logias, reconfiguraban la figura del pastor. Un “pastor” que actuando en el *templo de la civilización*, difundía la ciencia considerada como *santuario*, un “pastor” que derramando *torrentes de luz sobre la naturaleza del hombre i sustituyendo el análisis al dogma*, (sic) sentaba las bases para el movimiento civilizador del que aun no salimos, cimentaba la esperanza que en la actualidad mantenemos en el Estado de derecho, fortalecía el ordenamiento liberal que todavía nos permea y era, desde una perspectiva economicista, el instrumento para propagar los saberes y las técnicas que han dado al “navegante la brújula, al comercio la geografía i a la industria la invención, han acercado a los pueblos i los han unido con el fuerte vínculo de la ganancia”<sup>342</sup>.

Si el anterior fue el funcionamiento que presentó la estructura organizativa de la Universidad Nacional, con los efectos de ella en la organización de la educación universitaria y con las secuelas de ambos elementos para la modernización de lo social en Colombia, en lo que respecta a estos mismos aspectos, es posible problematizarlos en la Universidad de Antioquia de la siguiente manera:

El Régimen de la Universidad de Antioquia fue responsabilidad de la Dirección General de Instrucción Pública, función asumida por el Presidente del Estado Soberano de Antioquia. En manos de éste funcionario, se concentraron las decisiones frente a la adopción de cátedras, de textos, de doctrinas y de métodos para la enseñanza; por él

---

<sup>342</sup> Ibid., p. 88.

pasaba la definición de reglamentos, la designación o supresión de cargos, los procedimientos contables, los discursos que debían o no circular por los periódicos de instrucción pública y la vigilancia permanente sobre todos los asuntos propios de la Universidad. En este sentido, aunque se determinó que la *dirección de la Universidad* correspondía al Presidente del Estado, lo mismo que a la Junta de Inspección y Gobierno y al Rector de la Universidad, las decisiones estratégicas del plantel, estaban concentradas en el Supremo Director de Instrucción Pública<sup>343</sup>.

El Rector como Jefe de la Universidad tuvo cuatro funciones básicas que cumplir<sup>344</sup>:

- Incidir en el arreglo del conocimiento que circulaba por la institución, conteniendo o adecuando los recursos expresivos en la Universidad.
- Impulsar las pautas que forjaran el espíritu cívico y religioso del futuro exalumno, de acuerdo a los intereses del Gobierno civil, encargado de *administrar los intereses temporales de los pueblos pero con sujeción a sus intereses morales*<sup>345</sup>.
- Estimular con base en la moral los comportamientos esperados o por medio de la sanción, mitigar las actitudes indeseables en los sujetos.
- Responder de forma eficaz por los bienes de la Universidad.

Para atender tal empresa con la que se organizaba cierto tipo de Universidad, de empleados, catedráticos y alumnos en ella, el Rector cumplía su labor de regir, según la norma, la cual le proporcionó un orden y una disciplina, le prefiguró un modelo de establecimiento e impulsó la formación de sujetos bajo una visión de mundo opuesta a las concepciones materialistas y sensualistas a las impartidas en la Universidad Nacional.

La labor del Rector se ordenó mediante funciones subsidiarias que le permitieron inspeccionar y vigilar de forma ininterrumpida brotes de malas costumbres o actos atentatorios contra la disciplina y custodiar los objetos y útiles propios para la

---

<sup>343</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia., Op. cit., p. 157-158.

<sup>344</sup> Ibid., p. 159-160.

<sup>345</sup> Instrucción irreligiosa: críticas a esta Instrucción. En: El Tradicionista. Bogotá. Trim. 2, vol. 1, no. 14 (Feb. 6 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 1ª, ARPE 769 C.125 RI. 1872. p. 111.

enseñanza. Tuvo además la autoridad supeditada a la decisión del Director General de Instrucción Pública, para conceder licencia, recibir, nombrar, suspender, remover, premiar o castigar pasantes, cursantes, empleados, catedráticos principales o sustitutos, para fijar y presidir los días de exámenes preparatorios y generales, certámenes y conferencias generales, para formar reglamentos, registros de alumnos, inventarios de bienes muebles e inmuebles y cuadros de contabilidad. Finalmente el Rector además de dar una lección semanal de urbanidad e instrucción en deberes sociales y religiosos a los empleados internos y externos de la Universidad, debió cuidar “escrupulosamente de que no se [enseñaran] en el establecimiento doctrinas impías, inmorales o sediciosas”<sup>346</sup>. La labor del Rector se vio favorecida por el apoyo de los Vicerrectores que como Prefectos de estudios de las respectivas Escuelas que integraban la Universidad reducían sus deberes y funciones en dirección al gobierno de los catedráticos y alumnos. A los primeros se les controla el cumplimiento de las prescripciones determinadas en el Decreto Orgánico de la Universidad, la puntualidad y faltas de asistencia a actos académicos, sociales, culturales o religiosos y los discursos en relación a la ciencia por éstos manejados o emitidos. Se tuvo sobre ellos la potestad de proponer su remoción, de manejar sus biorritmos temporales y distribuciones espaciales, de suspenderlos por faltas graves que atentaran contra la moral y disciplina del establecimiento y de dictaminar la validez o no de los textos por ellos seguidos en la enseñanza de la universidad. Sobre los alumnos, el Vicerrector tuvo la potestad para invigilar su orden y disciplina en el establecimiento y en actos oficiales fuera de él y de igual manera el poder de castigarlos hasta con la expulsión por los actos de indisciplina<sup>347</sup>.

Esta organización de la instrucción pública al descender a los catedráticos principales (titulares de cátedra), sustitutos (auxiliares de los principales) y extraordinarios (los que asumían más de una cátedra), les concedía a éstos el ejercicio del poder sobre los estudiantes a los cuales se les imponían penas correccionales frente a la no observancia de los dictámenes morales y reglas de urbanidad, el irrespeto y la insurrección de los cursantes frente a aquellos. Las correcciones y penas frente al orden alterado durante las clases o fuera de ellas, debían contar según su gravedad con la participación del Vicerrector y el Rector de la Universidad. La disciplina de los cursantes dependía fundamentalmente de los catedráticos, quienes desplegaban su mirada en todos los

---

<sup>346</sup> VILLA, Recaredo de, Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia, Op. cit., p. 160.

<sup>347</sup> Ibid., p. 160-161.

espacios y tiempos de la escuela. La vigilancia asidua permitía a los catedráticos expedir registros sobre la conducta y aplicación de los alumnos. Su labor policiva se combinaba con un oficio pedagógico con el que se alentó y auxilió al alumno en los métodos de estudio vigentes al momento. El oficio de gendarme y de maestro, se reunían en el catedrático<sup>348</sup>.

Es detectable en el orden y funcionamiento dado a la instrucción pública en Antioquia, el interés del Poder Ejecutivo y Legislativo como representantes de la sociedad por moralizar los elementos de ésta, como acción indispensable de su propia organización. Para actores del conservatismo y de la Iglesia, ésta tarea, aún cuando la realizara un gobierno que actuara de forma racional pero bajo la fraternidad cristiana, era factible de alcanzar, con la ayuda de la Iglesia, la cual como entidad, poseía una autoridad sobrehumana para moralizar a los hombres<sup>349</sup>. En Antioquia en éste sentido, se tuvo claro que sólo la *instrucción constante* desarrollada desde la anterior alianza, no permitía el debilitamiento de las creencias religiosas, las cuales así trabajadas se mantenían hasta la muerte, atacándose de esta manera de forma contundente el desenfrenado sensualismo y tras ello, evitándose la *perversión de la juventud* a causa de las doctrinas utilitaristas y ateas<sup>350</sup>.

Con esta alianza y los filtros discursivos que de ella se desprendieron, Antioquia demostraba a los Estados Unidos de Colombia que lo que planteaba la escuela sensualista, respecto a la incompatibilidad entre la doctrina católica con los adelantos de la ciencia y el desarrollo de la libertad, sobre la oposición entre el saber y la *revelación divina*, es decir, la *religión* con la ciencia o entorno a las trabas que para el liberalismo ponía la religión al pensamiento y a la libertad, eran proposiciones que podían ser refutadas, embelecios y exageraciones de las logias que promovían la filosofía utilitarista y sensualista<sup>351</sup> y el debilitamiento de las costumbres de la mayoría de los colombianos. Antioquia a través de su Universidad no permitió el debilitamiento de teorías de la razón objetiva, propias del pasado. En Antioquia se actuó a través de su Universidad contra aquella razón subjetiva que disolvía en los Estados Unidos de Colombia la

<sup>348</sup> Ibidem. p. 164.

<sup>349</sup> Instrucción irreligiosa., Op. cit., p. 111.

<sup>350</sup> CARABALLO, Luciano. Certámenes públicos de 24 de Noviembre de 1875, sesión solemne de distribución de premios. Universidad de Antioquia. En: El Monitor. Medellín: T. 4, no. 12 (Nov. 24 1875) ARPE 7160 C.185 RI. 1875. p. 4.

<sup>351</sup> Ibid. p. 4.

tendencia teológica que insistía especialmente en la fe, disminuyendo la capacidad de la razón para conocer las verdades religiosas. Se realizaron, pues, en Antioquia adaptaciones de forma magistral para permitir la convergencia entre la ciencia y la religión. Este neotomismo que apareció en una organización altamente centralizada de la instrucción universitaria en Antioquia, reconciliaba así, la acentuación que a la afirmación del individuo daba la Constitución del Estado Soberano de Antioquia con los elementos que revigorizaban antiguas doctrinas, las cuales enraizadas en el conservadurismo, recalcan el valor del orden y la afirmación de la jerarquía, para adaptarse desde estos valores a los objetivos modernos del progreso y de libertad. Se favoreció desde ello el desencadenamiento de un uso pragmático de la razón. Para legitimar el referido proyecto se difundió de manera permanente en las escuelas universitarias, en los púlpitos, en la prensa... los peligros que amenazaban a la religión como consecuencia de la formalización de la razón que impulsó el liberalismo radical\*.

#### **4.3 CONSIDERACIONES FINALES.**

El Poder Ejecutivo tuvo tanto en la Unión como en Antioquia, la acción unilateral directa de imponer en aras de la eficacia de las decisiones administrativas, la organización conveniente para el logro de los intereses colectivos, definidos por las élites de sus respectivos gobiernos. Su juicio administrativo, es decir, su capacidad para imponer ordenamientos y funcionamientos a la instrucción pública, con el objeto de favorecer la constitución de un individuo liberal en la Unión y la afirmación en Antioquia, de un conservadurismo que rescataba el progreso y la ciencia, estuvo inserto en el contexto de una organización política, en la que el Gobierno Nacional, sin una potestad constitucional que obligara, dejó en manos de los Gobiernos de los Estados, algunas funciones de dirección de la instrucción pública como el nombramiento de Consejos de Instrucción Pública, inspectores y maestros, retomando ilusoriamente funciones estratégicas, que la Constitución de 1863 le impedía usurpar. Paradójicamente, para actores del Poder Ejecutivo Nacional, el objeto de normas como

---

\* Sobre esta tensión entre la religión y la ciencia y sobre las adaptaciones filosóficas de las religiones, puede verse: HORKHEIMER, Max. Panaceas universales Antagónicas. En: Crítica de la razón instrumental. Madrid: Editorial Trotta, Título Original: Zur kritik der instrumentellen vernunft. Traducción de Jacobo Muñoz. 2002. p. 89-114.

el establecimiento y organización de la Universidad Nacional y la instrucción primaria o el Decreto del 30 de mayo de 1868<sup>352</sup>, -por el que se autorizó al Poder Ejecutivo dictar las medidas que en el orden oficial o privado tuvieran por objeto desarrollar la instrucción, centralizando el nombramiento y remoción de cargos, la determinación de textos, métodos, reglamentos y la dirección de la enseñanza para los establecimientos financiados con recursos nacionales- o de otras regulaciones con las que se permitió el establecimiento y organización de la Universidad Nacional y la instrucción primaria, no era *centralizar la administración* de éste ramo en el Gobierno Federal. Las normas, sin embargo, aunque podían ser aceptadas por los Estados Soberanos, presentaban relaciones de poder piramidal a favor del Ejecutivo Nacional, desde una estructura de dominación que requería ser concretada mediante convenios de aceptación por los Estados Soberanos. En caso de no materializarse los acuerdos, el dispositivo jurídico establecido en los Estados Unidos de Colombia, dejaba al Gobierno de la Unión en la posibilidad de organizar, dirigir e inspeccionar libremente la instrucción que a bien quisiera fomentar en Estados de la Unión, como el de Antioquia<sup>353</sup>. Expresión de ello fue el establecimiento de la Escuela Superior de Varones en la ciudad de Rionegro, creada por el Ejecutivo Nacional en un territorio de un Estado que no había aceptado el DOIPP y cuya *organización y administración*, fue de carácter centralista<sup>354</sup>.

Para la oposición radical:

La tendencia general del decreto orgánico de instrucción pública hacia la centralización de este ramo es para que una sola voluntad por medio de una mano fuerte impulse en un mismo sentido, en toda la República, la enseñanza que debe *crear* las nuevas generaciones, apoderándose del hombre desde que empieza a tener uso de razón i antes de toda noción moral y religiosa, para estampar en el puro lienzo de su alma aquel primer tinte que con dificultad borran nuevas impresiones, i que ha de servir de fondo al

<sup>352</sup> GUTERREZ, Santos. Ley de 30 de Mayo de 1868 sobre instrucción publica, en *Boletín Oficial*. Bogota. Vol. 5, no. 292 (Ago. 15 1868) Medellín: U. de A. Biblioteca Central. Sala de Prensa, 1868. p. 274.

<sup>353</sup> ZAPATA, Felipe. Memoria de Enero de 1871 del Secretario de lo interior y Relaciones Exteriores al Congreso de Colombia sobre instrucción publica. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 473 C.190 RI. 1871. p. 32-35.

<sup>354</sup> MURILLO T., Manuel. Decreto de 1 de Mayo de 1872 por el cual se establece una escuela superior de varones en la ciudad de Rionegro. En: *La Escuela Normal*. Bogotá. Vol 3, no. 72 (May. 18 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 279. ARPE 6146 C.138 RI. 1872. p. 153.

cuadro que se medita<sup>355</sup>.

Para actores del liberalismo radical, como Eustasio Santamaría\*, el Gobierno de la Unión, más que crear generaciones con el DOIPP, lo que buscaba era el mejoramiento moral mediante una enseñanza enfocada a educar, formar y civilizar mediante la mano *fuerte y vigorosa* de normas como las establecidas por el Poder Ejecutivo en beneficio de la instrucción pública. Los argumentos de la oposición radical, tenían así por objeto, evitar la civilización del pueblo, entorpecer la comprensión de sus derechos y favorecer su reclutamiento y menoscabo<sup>356</sup>.

Tras este *discurso filantrópico y apolítico* que no *ocultaba la voluntad hegemónica*<sup>357</sup>, el Poder Ejecutivo de la Unión, reconociendo *la desconfianza que inspira la intervención del Gobierno general en todo asunto que se roce con la administración interior de los Estados*, la animadversión por la centralización, la muerte a las libertades locales que para los Estados precedía la destrucción de las libertades políticas<sup>358</sup>, pero sobre todo, valorando las limitaciones y oportunidades de la Constitución de 1863, establece una diplomática relación con los Estados Soberanos en asuntos administrativos de la instrucción pública<sup>343</sup>\*\*. Con ella, se combatía para el Gobierno de la Unión, la animosidad a la centralización\*\*\* entendida como aquella que tenía por

<sup>355</sup> SANTAMARÍA, Eustasio. Correspondencia del “Diario”: Sobre instrucción pública. Carta enviada al señor José María Groot por el Cónsul de Colombia en Berlín. En: El Diario de Cundinamarca. Bogotá. Vol. 3, no. 685 (Abr. 6 1872). Bogotá: BNC Fondo Santos, ARPE 2748 C 44. 1872. p. 528.

\* Eustasio Santamaría fue Cónsul de los Estados Unidos de Colombia en Berlín, durante el Gobierno de Eustorjio Salgar de 1870 a 1872.

<sup>356</sup> Ibid. p. 528.

<sup>357</sup> SALDARRIAGA V., Oscar. ¡Maestro: salve usted la patria! Saber pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia, 1870-1970. En: Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio / Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003. p. 217-218.

<sup>358</sup> ZAPATA, Felipe, Op. cit., p. 30.

<sup>343</sup> SANTAMARÍA, Eustasio. Correspondencia del “Diario”: Sobre instrucción pública. Carta enviada al señor José María Groot por el Cónsul de Colombia en Berlín. Op. cit., p. 528.

\*\* Ya para 1872, el DOIPP constituía una *trama infernal para destruir la religión*, en tanto que para posiciones contrarias, tales planteamientos tenían por objeto *retirar al pueblo de la instrucción*. Frente a la primera proposición, el liberalismo radical, mostraba una neutralidad religiosa, explícita en decisiones como las tomadas con el Estado del Tolima o de Antioquia. En Tolima el DOIPP, fue aceptado con la condición de que la enseñanza de la religión, no se excluyera de las escuelas, aspecto aprobado sin dificultad por el Poder Ejecutivo Nacional. En Antioquia, no se aceptó el DOIPP en los primeros años y de forma soberana se promulgó un DOIPPA, que ponía por delante la enseñanza religiosa, aspecto respetado por el Gobierno Nacional. Tales convenios no evitaron sin embargo, la fundación de escuelas nacionales en territorios como el de Antioquia y la centralización de la Universidad Nacional.

\*\*\* Es relevante mencionar como para contrarrestar la animadversión al centralismo se publicitaba en *La Escuela Normal* por el liberalismo radical, como las reformas en la instrucción por este grupo realizada, estaban a la altura de países como Inglaterra, el cual traslado a su cargo en 1839 la protección y vigilancia de la instrucción privada, intervención que condujo en 1869 a crear una Liga de Educación Nacional que presentó su programa: Enseñanza laica y gratuita y posteriormente realizó una organización escolar mediante la Ley de 1870 Sobre Educación Elemental que centralizó la forma de organización, dejando su ejecución en Comités Escolares de Distritos Escolares.

“objeto fortificar y perpetuar el poder; la que desconociendo los intereses i necesidades de las secciones i las ideas que imperan en ellas, somete a éstas a la norma que les traza un poder central, que quiere hacer marchar por el mismo camino inclinaciones i fuerzas que van por vías distintas”<sup>359</sup>.

Aun su retórica, el Ejecutivo Nacional redujo en la mayoría de los Estados la instrucción pública a un sistema uniforme. Los pactos entre el Gobierno de la Unión con los Estados Soberanos para *uniformar la instrucción y sostener sus intereses*, contó en primer lugar con los Directores de instrucción pública como funcionarios nacionales, con las Sociedades de Instrucción Pública integradas en cada distrito por los maestros de escuela, los inspectores y los amigos de la educación y con el periódico la *Escuela Normal* de distribución semanal, mediante el cual se instruyó, se formó, se educó, se presentaron contenidos, métodos y formas de evaluación para la enseñanza, se adoctrinó, se mantuvieron los ánimos en constante agitación, se cuestionó a los opositores de la instrucción pública y al mismo tiempo se invitó a la tolerancia a las “autoridades, los eclesiásticos, i al pueblo [...] con el objeto de estrechar los lazos de respecto i afecto que deben existir entre el pueblo i la escuela”<sup>360</sup>.

La uniformidad así desplegada, se fundamentó en el público reconocimiento que admite como base del poder político, la soberanía popular, de lo cual se desprende como principio que “los grupos de población que tengan aspiraciones o intereses comunes, les corresponde el gobierno de tales intereses [...] Así los intereses comunes son los que sirven de regla en todo gobierno popular para fijar los límites de los poderes de las diversas entidades políticas”<sup>361</sup>. Es con base en este principio que el Gobierno de la Unión toma parte en la dirección de la instrucción pública y la prosperidad de la nación

---

Donde éstos no cumplieran su papel, el Estado intervenía en la ejecución de lo por él organizado. La ley eximía al niño de ejercicios o instrucción religiosa como condición de admisión. Ésta se desarrollaba en el tiempo libre a petición o coordinación de los padres. No entraba en tal sentido dentro de las atribuciones de los Inspectores Reales, hacer investigaciones sobre este asunto. Como en los Estados Unidos de Colombia, la intervención central garantizaba los fondos concedidos por la Nación, los Estados Soberanos y los Distritos Escolares para la operación del sistema de enseñanza. La acción del Estado, sustituía así la iniciativa privada y atendía a las clases pobres, intentando vencer su apatía e ignorancia y la avaricia de los empresarios industriales, como obstáculos a la difusión de la enseñanza. En las escuelas, *la administración* se confió a un Comité Escolar, quien podía delegar bajo su responsabilidad, la “gestión y administración económica de la escuela a una comisión administrativa nombrada por él [...] Cada comisión escolar forma[ba] un cuerpo administrativo”. Ver: ZIDLER, Ad. La instrucción primaria en Inglaterra. En: La Escuela Normal. Bogotá: No. 241 (Dic. 5 de 1878). Traducido de la Revue Pédagogique. ARPE 2212 C.149 RI. 1878. p. 243.

<sup>359</sup> ZAPATA, Felipe, Op. cit., p. 32.

<sup>360</sup> Ibid., p. 39.

<sup>361</sup> Ibidem. p. 32.

que como aspiración común, también interesa materializar.

Para opositores a la Reforma Instruccionista como Miguel Antonio Caro, no competía al Estado el derecho de definir, ni en lo dogmático, ni en lo científico. Al respecto decía:

El Estado empieza por hacerse definidor; tal es el primer paso en el camino del abuso. Luégo se hace profesor, enseña lo que define, dicta lecciones por su propia cuenta. Disponiendo de los grandes recursos formados con las contribucones públicas, ofrece enseñanzas gratuitas, mata la competencia, y se alza con el monopolio de enseñar. No contento con esto, decreta como obligatoria *su* instrucción. El Estado, armado de la espada de la ley, impone sus opiniones desautorizadas y caprichosas, como el mahometano su doctrina al filo del alfanje. Tal es la última etapa de esta usurpación intelectual, que vemos desenvolverse en el Estado moderno, como gigantesca amenaza a toda honrada libertad, y que más crece a medida que más se seculariza el Estado mismo, y que de mayor independencia blasona<sup>362</sup>.

Desde su retórica, actores del Gobierno Federal indicaban que la Nación, los Estados y los Distritos debían fundar y sostener un eficaz y completo sistema de instrucción pública, últimas dos instancias territoriales que según sus prácticas no debían dirigir la enseñanza. Para ello de forma sofista, se creó como se ha indicado la oficina de la Dirección General de Instrucción Pública, a la que se consideró independiente de la acción política o religiosa y desde la cual se aspiraba evitar formar *secuaces a los partidos* y *prosélitos a las sectas religiosas*. Con esta institución y con base en argumentos como los anteriores, el Poder Ejecutivo de la Unión, desconcentraba el ramo de la instrucción pública manteniendo su dirección política y administrativa y justificaba en los Estados de la Unión que asumiesen sus planteamientos organizativos, al Director de Instrucción Pública de cada Estado, que como funcionario nacional, despolitizaba la gestión de la instrucción pública del poder político de cada Estado, para mantener dependencia directa respecto al Director General de Instrucción Pública nombrado por el poder político de la Unión. La puesta en funcionamiento de la referida

---

<sup>362</sup> CARO, Miguel Antonio. El Estado Docente. En: Artículos y Discursos. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, (Abril 1 de 1884). 1951. p. 423-424.

organización, tenía por objeto dar buenos ciudadanos a la República\* y trabajadores a la producción, principios verticales en el proyecto político del liberalismo radical. “La instrucción popular, organizada sobre esas bases, vendría a ser un pacto entre los partidos políticos en virtud del cual todos contribuirían a su sostenimiento; pacto que esos partidos deberían esforzarse en cumplir, a fin de que los intereses de la nueva generación se salvaran en medio de las luchas de la presente”<sup>363</sup>. Fue precisamente la falta de eficacia de éste pacto y la permanente tensión que existió entre las posiciones políticas para la reconfiguración de lo social en que se desarrolló la Reforma Instruccionista, lo que dio al traste con la propuesta\*\* después de la Guerra de las Escuelas, evento tras el cual los hijos de los antioqueños fueron “arrastrados por la fuerza a escuelas en donde se les arrebató la fe, y en donde no se daba a las costumbres el fundamento inmovible de la religión”<sup>364</sup>. Las tentativas de los conservadores antioqueños por sacudir la opresión liberal radical, fueron siempre un *nuevo anillo para su cadena, pues todas fueron sofocadas y las persecuciones vinieron después con más encarnizamiento*. Tal tendencia se revertió en Antioquia al dar cumplimiento a la Circular de mayo de 1881 de la Secretaría de Instrucción Pública de la Unión, sobre la “enseñanza de la urbanidad y de moral religiosa en las escuelas”<sup>365</sup> y a la Circular número 45 de 15 de diciembre de 1882, en que se prescribía la enseñanza de la calistenia y de ejercicios militares en las escuelas de varones<sup>366</sup>. *Todas estas medidas y sus desarrollos en Antioquia, empezaron a apaciguar los ánimos de los conservadores*. El 1 de noviembre de 1883 se expuso un nuevo Código de Instrucción Pública que consignó las reformas indispensables y que empezó a regir en marzo de 1884, después de haber merecido admiración y elogios por el Ministro de Instrucción Pública.

---

\* El espíritu de patriotismo como se recordará fue levantado en Prusia mediante la educación, permitiendo la construcción de Alemania, después de los ataques de Napoleón I, a principios del siglo XIX. Con ella, desde un plan calculado y sistemático, se imbuyó al pueblo de éste, de la necesidad de una patria común, reconstruyendo un país en ruinas, diseminado y débil. Ver: RODRÍGUEZ, José Ignacio. La educación en Prusia. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 14 (Marz 26 1873). ARPE 7086 C 19 RI. 1873. p. 106.

<sup>363</sup> ZAPATA, Felipe., Op. cit., p. 36.

\*\* Para 1880, el Inspector del Departamento del Centro, uno de los más destacados en el desarrollo de la instrucción pública antes de la Guerra, expresa que los “continuos trastornos políticos que ha experimentado el Estado, [...] han contribuido notablemente a que las Escuelas no hayan seguido su marcha regular y progresiva.” Dificultaba el desarrollo conveniente de la instrucción, la carencia “casi completa de útiles y textos”. Los inconvenientes apuntados, unidos a la inasistencia de los niños y la constante guerra a la educación por parte de algunos apasionados políticos, se visibilizan como condiciones de existencia que inciden en el poco adelanto de la instrucción a finales de la década de los años 80. Al respecto ver: CASTRO, Ricardo. Informe del prefecto del Departamento del Centro, sobre exámenes. Estado Soberano de Antioquia, En: El Preceptor. Bogotá. Vol. 2, no. 13 (Oct. 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7451 C.13 RI. 1880. p. 100.

<sup>364</sup> GARCÍA, Julio Cesar, Op. cit. p. 115.

<sup>365</sup> Ibid., p. 116.

<sup>366</sup> Ibidem. p. 116.

Antioquia como Estado Soberano que se mantuvo al margen de las formas organizativas impulsadas en la Unión, que le fueron impuestas tras la referida Guerra en la que este Estado tuvo un papel protagónico, compartió con filtros los postulados del liberalismo radical. Al respecto Felipe Zapata\*, consideraba la instrucción pública como el elemento más poderoso para contribuir a estrechar la unidad nacional y reconocía la comprensión de ello por parte del Poder Ejecutivo quien al *organizarla* había *procurado que el afianzamiento de esa unidad fuese uno de los mejores frutos que debían dar las escuelas*<sup>367</sup>. En Antioquia en vez de la normalización propuesta por el liberalismo, se afirmó un plan de instrucción pública que fortaleciera el poder instituido en esta jurisdicción, en la cual se asumió “sin intervención” del Gobierno de la Unión la organización, dirección, inspección y vigilancia de este ramo. Antioquia, no se opuso, al menos abiertamente, al establecimiento de instituciones educativas en su Estado, por parte del Gobierno de la República<sup>368</sup>. En suma, en el conjunto de los juegos de poder antes descritos, se recorta en el ámbito de la organización, un saber administrativo en el campo de la instrucción pública.

---

\* Felipe Zapata, fue un connotado instructorista. Ocupó el cargo de Secretario de lo interior y Relaciones Exteriores durante la administración de Eustorjio de 1870 a 1872.

<sup>367</sup> MURILLO T, Manuel. Decreto de 1 de Mayo de 1872 por el cual se establece una escuela superior de varones en la ciudad de Rionegro, Op. cit., p. 32.

<sup>368</sup> VILLEGAS BÓTERO, Luis Javier. Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrio. 1864-1873. Medellín: Secretaria de Educación y Cultura, 1991. p. 77-79.

## 5. LA DIRECCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA: UN JUEGO ENTRE LA AUTORIDAD Y EL PODER

El Director debe estar sostenido i animado por un profundo sentimiento de la importancia moral de sus funciones, i fundar su principal recompensa en la satisfacción de servir a los demas hombres i de contribuir al bien público

SALGAR, Eustorjio. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Bogotá: Imprenta de la Nación, Noviembre 1 de 1870. ARPE: 10048 C193 RI. 1870. p. 15-16.

El objeto dirección es susceptible de análisis en espacios de poder en que se designa y se delimita de diferentes maneras, se expresa en diferentes posiciones u oposiciones, configurando desde ellos modos de saber y de poder en torno a la dirección de la instrucción pública. Se indaga pues en este capítulo, cómo el objeto aparece en ámbitos como la Administración Pública, específicamente en el campo de la instrucción, en el Derecho Administrativo, enfocando la mirada en la legislación educativa y en la Pedagogía como campo en el que circularon manuales que permitieron evidenciar enunciados en torno a la dirección como discurso, como institución o como cargo desempeñado por sujetos.

Problematizar la configuración y reconfiguración del objeto dirección, en el campo de la instrucción pública, en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, implicó de igual modo indagar el referido término en superficies institucionales en tanto superficies de emergencia, es decir, investigar las posiciones u oposiciones que en el período y lugar histórico en cuestión, se presentaron de una manera no siempre convergente frente a la educación, del tipo de individuo y construcción de sociedad que se pretendió formar en instituciones como la Escuela Primaria, la Escuela Normal y la Universidad, en entes del Estado, en la prensa como voz pública y en la Iglesia; espacios éstos en los que apareció y se recortó el objeto dirección. Resaltan en estos espacios institucionales el ente Legislativo y el Ejecutivo del Estado, los cuales, con su autoridad política, se convirtieron en un escenario por

excelencia en los que se produjo, circuló y reguló una determinada dirección. El conjunto de instancias referidas, escindieron la razón de ser de las disposiciones y regulaciones planteadas en la norma, con respecto a como ellas se implementaban en la administración educativa, situación que ameritó la utilidad en el abordaje de tales contextos, para problematizar las condiciones de existencia del objeto en cuestión.

No se omite en estos espacios institucionales, un análisis de su enlace con la externalidad, es decir, con el conjunto de situaciones sociales, políticas y económicas en que los discursos emergieron, para reconocer cómo éstas incidieron en la formación y transformación del objeto en cuestión, reconstruyendo mediante ello, los conjuntos de decisión que hicieron que la dirección en las relaciones posibles, tuvieran por finalidad la concreción de la racionalización desplegada del campo escolar.

## **5.1 LA DIRECCIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA**

La dirección en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, contó para influir en los sujetos en la ejecución de tareas rentables política, social y económicamente, con una estructuración técnica de las relaciones que debían existir entre las funciones, niveles y actividades que integraban la instrucción pública y con formas piramidales y complementarias de ejercicio de autoridad que influyeran en el logro de objetivos. La dirección permitió en la gestión de la educación, catalizar, no sin tensiones, la voluntad de trabajo de los diferentes sujetos que intervenían en la reforma en estudio.

Para lograr su cometido, la dirección configurada tanto en Antioquia como en la Unión, demandó de la consolidación de una potestad político-jurídica que en la Unión desplazaba el ideario del conservadurismo y en Antioquia debilitaba más no desalojaba el ideario liberal. Con base en ella, se ejerce la dirección, mediante un marco jurídico expresado en leyes, decretos, acuerdos, resoluciones, reglamentos y circulares; normas que debían ser apropiadas por los sujetos e instituciones dedicadas a la dirección, para desarrollarlas y favorecer con ellas, la configuración de determinado tipo de individuo y

sociedad. La dirección ejercida en la instrucción pública, dada su naturaleza, como lo hace en la actualidad, centraliza el arreglo de fines, propósitos, métodos, medios y reglas; no tiene sin embargo inconveniente en expandirse y multiplicarse en eslabones, que desplieguen prácticas directivas en las que se presenta o no continuidad, siendo necesario en todo caso, el encadenamiento político de las decisiones. La dirección muestra así, un sistema de derecho en el que subyacen prácticas de poder<sup>369</sup>.

Si bien en la dirección no fue un imperativo la continuidad absoluta de las decisiones entre las líneas en que se bifurcaba esta tarea de la administración en la instrucción pública, más si el respaldo, la protección y defensa que se demanda en la gestión realizada por los sujetos en este campo, para Felipe Zapata<sup>370</sup> la dirección competente exigía la inalterabilidad en el ejercicio de las funciones públicas, lo que garantizaba orden y regularidad en un ramo que lo ameritaba. El director en tal sentido no debía tener funciones accesorias sino principales, exigiendo su desempeño: estudio, conocimientos especiales y una atención persistente. En tal sentido, la dirección inteligente y eficaz era a su juicio, la primera condición que exigía un buen sistema de instrucción pública, aspecto que para él, presentaba ejemplo de incompetencia en los funcionarios. Al respecto decía:

Un director de instrucción pública, bajo un sistema que llene cumplidamente su objeto, es la verdadera fuente de donde parten todas las corrientes que alimentan la educación; es una fuerza constante que imprime el movimiento i mantiene el juego libre i fácil de todos los órganos; que hace de la educación el objeto único de su pensamiento; que estudia constantemente sus necesidades i busca los medios de satisfacerlas; que corrige los defectos, remueve las perturbaciones i hace que todos cumplan de buena voluntad su deber, desde el primer funcionario hasta el último alumno de las escuelas.

Las cualidades que requiere un director de instrucción pública son más bien las de un reformador social que las de un funcionario público; i el éxito de la educación depende en su mayor parte de los hombres que se escojan para desempeñar este puesto. Es claro que si en las direcciones de la instrucción se colocan hombres incompetentes, o es solo el interés político el que hace

---

<sup>369</sup> FOUCAULT, Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México, Op. cit., p. 224-225.

<sup>370</sup> ZAPATA, Felipe, Op. cit., p. 34-35.

las designaciones, i estos puestos se convierten en centro de intrigas y trabajos eleccionarios, la organización del sistema quedará minada por su base, i las esperanzas que en él se fincan resultarán frustradas<sup>371</sup>.

Como puede apreciarse, Felipe Zapata, coherente con el ideario liberal que impulsaba, no veía en la pedagogía el saber preponderante para dinamizar la instrucción pública. Para éste líder de la Reforma Instruccionista, primaba sobre aquella, la administración, desde uno de sus componentes, la dirección, pero como elemento dominado por la plataforma juridico-política en que se explicita el sistema de instrucción pública. En este horizonte, el director motiva el cumplimiento del deber, desde la libertad dada a todos los componentes del sistema y mediante la autoridad ejercida para ordenar lo necesario en él. Así, este *reformador social*, seleccionado por méritos para garantizar mayor eficacia en su “sacerdocio”, corrige, rechazando lo que mengua al sistema o dinamizando lo que lo nutre.

Para la reforma de lo social, el sistema de instrucción tanto para liberales como para conservadores, debía enfocar su dirección a nutrir en el sistema de instrucción pública, una razón que sirviese a los escolarizados en *su uso práctico*, una razón que cumpliera el papel de proporcionar a los individuos la conservación y la bienandanza. La razón, así dirigida, instrumentalizada, se ejerció en una débil y engañosa dirección y perdía toda su potencialidad para posibilitar al escolarizado, la admiración, el asombro, el regocijo por su naturaleza y el sentido de pertenencia con la sociedad. La individualidad, síntesis de los intereses materiales de los individuos, subordinada a una *razón autoconservadora*, se afirmó en contra o con la salvación del alma, con un individuo que vivió en sociedad mientras satisfizo lo inmediato\*.

La dirección en el anterior horizonte, se visibilizó como una dispersión de discursos, fue de igual manera un conjunto de instituciones y una agrupación de sujetos. En el primer caso, se visibilizó en enunciados en los que fue posible caracterizar la acción de dirigir, es decir, en los que se mostraba la línea que se hace visible cuando se gobierna haciendo uso de doctrinas, consejos, cálculos, inferencias, retóricas y normas para encaminar las

<sup>371</sup> Ibid., p.33-34.

\* Al respecto puede leerse a Kant en: KANT, E. Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Madrid: Espasa-Calpe S.A, Traducción del alemán por: Manuel García Morente. 1973. p. 29-30.

intenciones y las operaciones a la materialización de fines rentables moral y políticamente. Aparecen en este primer ámbito de igual manera, nociones o conceptos del objeto dirección, del sujeto director y de la institución en que ambos convergen. La dirección de igual manera se expresó en un agregado de instituciones que en el orden nacional, regional y local se constituyeron en espacio y lugar en que se gestionó la instrucción pública; se visibilizaron en tal sentido, la Dirección General de Instrucción Pública de la Unión, la Dirección de Instrucción Pública en cada Estado y la Dirección de las Escuelas. Al frente de estas instancias, existieron sujetos encargados de dirigir, según su nivel, el respectivo establecimiento. El cargo de director se bifurcó así, para expandirse y ejercer el poder con funciones complementarias, desarrolladas según las necesidades que en los diferentes espacios se presentaban. La dirección como discurso, la dirección como institución y la dirección como cargo ejercido por sujetos, formó una triada en que se visibilizó un saber administrativo adscrito al sistema de instrucción pública.

La dirección aplicada no fue, pues, solo competencia de altos oficiales a cargo del sistema de instrucción pública, es decir, del Director General de Instrucción Pública de la Unión y los Directores de Instrucción Pública de los Estados como funcionarios nacionales nombrados en aquellos territorios de la República que hubiesen asumido el DOIPP. La práctica de la dirección fue también ejercida por los directores de escuelas, los cuales regentaban formalmente estos establecimientos, con el cargo de Director, ejerciendo desde éste, funciones pedagógicas. Dadas las prácticas que desde este cargo se desarrollaban, se demandaba del director de escuela, el conocimiento de principios, preceptos y reglas, que reconocieran no sólo la naturaleza y condiciones del niño sino de la organización escolar. En este sentido las Escuelas Normales ofrecían entre otros cursos para la preparación del oficio de director, el de Pedagogía Teórica y Dirección de la Escuela Primaria Elemental, Pedagogía Teórica y Práctica y Dirección de una Escuela Primaria Superior, Pedagogía Teórica y Dirección de las Salas de Asilo y Legislación Sobre Instrucción Pública: la nacional vigente y la particular del Estado<sup>372</sup>.

La dirección de las escuelas, como función y eslabón en la que se concretaban los principios desplegados por el anillo central, se consideró un arte, es decir, un conjunto

---

<sup>372</sup> VILLA, Recaredo. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 27 (Enero 13 de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 8043 C 185, RI. Op. cit., p. 230.

de preceptos y reglas que buscaron disponer y activar los diferentes componentes que integraban y convergían en la escuela, para alcanzar propósitos fijados con orden y eficacia. Comprendía el “estudio de los medios materiales para la enseñanza y de todo lo que se refiere á la dirección y gobierno de una escuela. Suele llamarse á este arte economía de las escuelas, ó disciplina, ó gobierno de las escuelas [...] El de dirección de las escuelas abraza todo el asunto”<sup>373</sup> y comprendía los *medios é instrumentos materiales, la organización, régimen y prácticas escolares*<sup>374</sup>.

La dirección, como práctica, implicó en la perspectiva anterior, el reconocimiento de un plan, es decir, un modelo de actuación, organizado de forma sistemática, que se elaborara anticipadamente para dirigir y encauzar la instrucción pública. Materializado el plan, la mayoría de las veces, en la plataforma jurídico política, comprendía el gobierno de las escuelas, la organización de las mismas, su dirección, los planes de estudios y programas, el estudio y dirección de las clases, el examen, la educación de maestros y el reconocimiento y uso de medios materiales para la enseñanza<sup>375</sup>.

La dirección no desconoció en su accionar, los procesos propios de la educación, combinando la eficacia, con principios orientados racionalmente, poniendo y usando en la debida relación las *fuerzas e instrumentos con cuyo concurso se educa*, sin desconocer en ello la naturaleza del sujeto. La dirección implicó en tal sentido atención, interés, empeño, capacidad, habilidad, originalidad en el diseño de planes e independencia, aspectos con los que se esperaba producir orden, economía, método y esfuerzo útil.

Para ello, el director de escuela que se forjó, fue aquel que tuviera la capacidad de prever la disposición de los terrenos en los que se fuese a asentar la escuela, distribuir los edificios escolares, emplear los materiales de enseñanza y libros, hacer uso de la legislación y ser capaz de ejercer una influencia sobre los discípulos y funcionarios a cargo, enseñándoles a adquirir el hábito de gobernarse a sí mismos. A esta última práctica, es posible agregar tres deberes más, que aparecieron en el libro *Guía de los*

---

<sup>373</sup> BALDWIN, J. Dirección de las escuelas: libro de texto para las escuelas normales y obra de consulta para los maestros, para los funcionarios del ramo de instrucción pública y para los padres de familia. Nueva York : D. Appleton y compañía. (Biblioteca del Maestro). 1880. Bogotá.: BLAA, ARPE 10055 C.210 RI. p.15.

<sup>374</sup> Ibid., p. 356-357.

<sup>375</sup> Ibidem. p. 15-17.

*Directores y Directoras de Escuelas Públicas del Estado de Cundinamarca, Sistema moderno de enseñanza primaria\**, los cuales se concretaron en primer lugar en el mantenimiento de las relaciones con los padres de familia, en segundo lugar en el cumplimiento de las obligaciones con las autoridades participantes en el sistema de instrucción pública, suministrando información oportuna y manteniendo una organización efectiva de registros<sup>361</sup> y, en tercer lugar, en deberes relativos a la propia instrucción del director, como cultivo indispensable para un ejercicio más rentable de su oficio<sup>377</sup>. El conjunto de encargos expresado\*, permiten delimitar el accionar del director de escuela en las siguientes prácticas<sup>378</sup>:

- Una práctica pedagógica en la que el Director de Escuela, nombrado y denominado formalmente como tal, en el marco de una normatividad legal, asume el rol de maestro, apoyado desde conjuntos enunciativos expresados por pedagogos\*\*, que le problematizan su oficio y un marco jurídico que hace de su práctica un sujeto reproductor de esquemas jurídicos y culturales.

---

\* El texto *Guía: de los Directores i Directoras de las Escuelas Públicas del Estado de Cundinamarca*, fue autorizado por Santiago Pérez como Presidente de la Unión, para ser distribuido por 15 años en los territorios de los Estados Unidos de Colombia. La guía se estructura en siete partes: una *dispositiva* que comprende aspectos relativos a posesión, licencias, sueldos, recompensas a directores y directoras, listas y anotaciones que se deben llevar en la escuela, aspectos relativos a la matrícula y a la asistencia, el orden que se debe mantener en la escuela, las funciones del director y subdirector, los registros mensuales, disciplina y castigos, premios anuales, exámenes, vacaciones, renuncias, locales, útiles e inspección escolar; la segunda parte trata de la *educación* general, física, intelectual y moral de los estudiantes; la tercera sobre los *deberes* del Director arriba descritos; la cuarta parte sobre los *métodos* de enseñanza con guías para los diferentes ramos mediante el sistema objetivo; la quinta parte incluye un *apéndice* con programas de estudio de diferentes asignaturas desde el método objetivo; la sexta parte incluye *ejercicios* de las diversas materias de enseñanza para el primer grado y la última parte *ejercicios* para el segundo grado.

<sup>376</sup> GUARÍN, Romualdo B. *Guía de los Directores y Directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Sistema moderno de enseñanza primaria*. Bogotá: Imprenta Gaitan, ARPE. 10054 C 210. RI. 1876. p.74.

<sup>377</sup> *Ibid.*, p. 75.

\* Existiendo diferencias frente a la importancia dada en Antioquia y en la Unión al Director de Escuela, es de anotar que tanto en el DOIPP como en el DOIPPA, se presentó semejanza en las funciones establecidas a los directores. Estas sin embargo se asientan en cada norma en doctrinas políticas distintas. En la Unión el marco de acción del director esta enraizado en el ideario del liberalismo y en Antioquia en el ideario del conservatismo, complementado con la moral católica. Al respecto puede verse: SALGAR, Eustorjio. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Bogotá. Imprenta de la Nación. Noviembre 1 de 1870. ARPE: 10048 C193 RI. 1870. p. 15-16 y BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. 8. No. 434. (Enero 2 de 1871) ARPE. 5951 C127 RI. 1871. p. 253-254.

<sup>378</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Bogotá. Imprenta de la Nación, Noviembre 1 de 1870. ARPE: 10048 C193 RI. 1870. Op. cit., p. 20-22.

\*\* Los pedagogos ilustran al director -quien tiene encargos pedagógicos e indistintamente se denomina como director o maestro- relievándole la importancia moral de sus funciones, la filantropía que encierra su labor, el celo con que debe ejercer su oficio, la confianza, amor, dulzura, sensibilidad, bondad y capacidad de autogobierno que debe inspirar a sus discípulos y padres, el carácter que lo debe cubrir, el ejemplo de ciudadano que debe irradiar, la perseverancia que debe poseer, la firmeza que lo debe acompañar, la capacidad de comunicar que debe esgrimir, el ingenio que debe emplear para crear en los infantes el gusto y el hábito por el trabajo y para favorecer el amor y la práctica de la virtud y el orden. Ver: GUARÍN, Romualdo B. *Guía de los Directores y Directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Sistema moderno de enseñanza primaria*. Bogotá: Imprenta Gaitan, ARPE. 10054 C 210. RI. 1876. p. 75-92.

- Un conjunto de tareas administrativas, concretadas en el diligenciamiento de registros que proporcionan información para decidir con base en ella ajustes en el sistema de instrucción. Acá el director no limita su acción sólo a informar, sino que ejerce poder, reproduciendo esquemas, organizando, dirigiendo, vigilando, examinando, premiando o castigando a entidades o sucesos propios de la cotidianidad escolar.

- Un ejercicio de gobierno, llevado a cabo mediante tecnologías pedagógicas como la enseñanza, la instrucción, la educación y el exámen y tecnologías administrativas como la organización, la dirección, la inspección, la vigilancia, el examen, el premio y el castigo, desde las que se despliegan procedimientos con los que se influye no de forma neutra en los escolarizados y por extensión en la sociedad.

Diferente a lo acaecido en Antioquia, el director de escuela para el Gobierno de la Unión, dada la *importancia y santidad* de las tareas que ejercía, fue designado como el *primer funcionario del Distrito*. No era en tal sentido la primera autoridad política del Distrito o el cura párroco, el que ostenta tal investidura, era el director, como nuevo pastor, como persona que debía guiar y apacentar la niñez y la juventud que le era encomendada para el nuevo proyecto republicano de inspiración radical. Su pastorado laico tuvo en tal horizonte como principal recompensa por el ejercicio moral de sus funciones encaminadas a la constitución del nuevo orden social, la satisfacción de *servir a los demás hombres* y de *contribuir al bien público*. Como nuevo jerarca de los distritos de instrucción pública, se le exigieron cualidades y funciones propias de quien organiza, dirige, vigila y examina la vida de sujetos que en una República prioritariamente agraria, obraban con poca reflexión y advertencia. Como sujeto objeto de instrucción y educación, se le potencia para que trate de manera pundonorosa a los miembros del distrito y se conmina a las autoridades y padres a dispensar hacia él una deferencia, en atención a su *augusto ministerio*<sup>379</sup>.

Si la importancia concedida al director en la Unión y en Antioquia fue distinta, en uno y otro escenario la figura del maestro y el director convergían en un solo sujeto. En tal perspectiva la determinación prescrita por el Gobierno de la Unión de que en toda “escuela debe haber dos funcionarios: el que enseña a los niños i el que inspecciona,

---

<sup>379</sup> SALGAR Eustorjio , Op. cit., p. 15-16.

dirige i forma al maestro i hace efectivo el cumplimiento de los reglamentos i la asistencia de los alumnos”<sup>380</sup> fue aplicable sólo en escuelas que por su cantidad de estudiantes ameritaban de subdirector, de maestros o de catedráticos. En el Estado de Antioquia<sup>381</sup>, el director de escuela era acompañado de un Vicedirector, cuando el número de alumnos en un establecimiento era mayor de 150, ello a juicio del Director General; cuando ascendiese a 200, debía establecerse una nuevo establecimiento escolar. Para los instruccionistas, cuando el número de alumnos pasara de 120 niños, la escuela debía tener un Subdirector y dos si el número era mayor a 240. Una cantidad de alumnos superior a 300, ameritaba una nueva escuela<sup>382\*</sup>.

## 5.2 EL FUNCIONAMIENTO DE LA DIRECCIÓN

La dirección de la instrucción pública que impulsó el liberalismo radical, buscó, como se expresó en el capítulo III, instituir la razón y la difusión de la ciencia. Los llamados liberales radicales, como élite intelectual ilustrada y autoridad legítimamente constituida integrada por escritores, catedráticos y juristas, tenían la intención de consolidar un liderazgo sobre la base de una evidencia científica que desplazara formas en las que se gobernaba por la fuerza de la autoridad y no mediante la hegemonía del racionalismo y las orientaciones del utilitarismo. La Reforma Instruccionista como plan, se convirtió en tal sentido en un elemento dinámico hacia la politización del espíritu del pueblo, para sobreponerse a prácticas sociales estáticas de viejo cuño. Al reemplazo del sectario por el calculador y del anacoreta por el economista, debía contribuir de forma poderosa la ciencia, como valor de lucha e hito que conllevara al camino seguro del progreso y a la hegemonía de la razón. Con ello se consolidaba una supremacía fundamental para la autonomía del individuo y la percepción moral de su experiencia, como medio para desligar la subjetividad de éste, de la religión, posibilitándole por esta vía, extraer de si

---

<sup>380</sup> Ibid., p. 44.

<sup>381</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: Boletín Oficial. Medellín. Vol. 8. No 434. (2 de enero de enero de 1871) ARPE: C 127 5951. 1871. Op. cit., p. 253.

<sup>382</sup> SALGAR Eustorgio, Op. cit., p. 55-56.

\* La figura del maestro se visibiliza en las escuelas normales en las que aparece como sujeto que tiene unas funciones orientadas preponderantemente a la práctica pedagógica. Ver: VILLA, Recaredo. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 27 (Enero 13 de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 8043 C 185, RI p. 223. La figura del catedrático aparece de manera nítida en los establecimientos universitarios.

mismo su propia normatividad. El radicalismo se apoyó para alcanzar tales fines educativos, en prácticas educativas reguladas, en las que se instrumentaliza la verdad y la virtud<sup>383</sup>; se ampararon para ello en el espejismo de su proyecto racional y emancipador.

Líderes de la Reforma Instruccionista como los liberales Manuel Murillo Toro\*, Santiago Pérez\*\*, Felipe Zapata, Dámaso Zapata\*\*\*, Enrique Cortés\*\*\*\* y Eustasio Santamaría, apoyados por los conservadores César Guzmán y Manuel María Mallarino\*\*\*\*\*, retomaron en los Estados Unidos de Colombia el proyecto ilustrado Europeo, presentándose como sujetos carismáticos de un nuevo orden social al que le era necesaria la virtud productiva, visualizándose como los garantes de una empresa ética secularizada que debía combinar para su éxito, la utopía con la eficacia, en consonancia con el orden liberal que se deseaba instaurar<sup>384</sup>. Emplearon para su empresa civilizadora, la crítica al orden tradicionalmente imperante, impulsando mediante ella, estilos de vida más racionales, saberes más útiles e instituciones académicas más abiertas. La crítica a partir de la lucha de los Instruccionistas contra formas de idolatría, del cuestionamiento a la autoridad tradicional y el replanteamiento de los conocimientos anacrónicos, propugnaba por la legitimación de un nuevo lenguaje del orden racional que ameritó en una mezcla de idealismo y positivismo, nuevas formas de conocimiento y diferentes estrategias en la dirección de la instrucción pública.

---

<sup>383</sup> ZAPATA, Memoria de Enero de 1871 del Secretario de lo interior y Relaciones Exteriores al Congreso de Colombia sobre instrucción pública. Op. cit., p.37-38.

\* Manuel Murillo Toro (1816-1880) fue político y periodista, Presidente de la República de 1864-1866 y de 1872-1874. Ocupó además el cargo de Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, la Presidencia del Estado de Santander. Durante sus mandatos realizó una política liberal y progresista, impulsando las obras públicas y la enseñanza.

\*\* Santiago Pérez (1830-1900) fue político, periodista y docente. Ocupó los cargos de Presidente de la República de 1874 a 1876, la rectoría de la Universidad Nacional, la Secretaría de lo Interior y Relaciones Exteriores de 1864 a 1866 y la Embajada de Washington de 1868 a 1873. Elegido presidente de la República en 1874. Fue desterrado en 1893, durante el régimen de la Regeneración.

\*\*\* Dámaso Zapata fue durante la hegemonía del liberalismo radical, Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca y Superintendente en el mismo y Presidente del Consejo de Instrucción Pública de Bogotá.

\*\*\*\* Enrique Cortés fue Director de Instrucción Pública de Cundinamarca, como Estado que impulso con liderazgo la Reforma Instruccionista. Participó en la publicación de diversos artículos de carácter pedagógico y administrativo en torno a la instrucción pública en la Escuela Normal.

\*\*\*\*\* Manuel María Mallarino (1802-1872) fue militante conservador, político y abogado. Ocupó los cargos de Presidente de la República de 1855 a 1857, Secretario de lo Interior y de Relaciones Exteriores durante 1846. Preparó con los Gólgotas la Constitución Política que dio al país un régimen federal en 1858.

<sup>384</sup> GUZMAN, Cesar. Circular no. 4 de 1 de Marzo de 1871 al señor Director de la Instruccion Publica del Estado de ... [de disposiciones sobre la instrucción pública]. En: La Escuela Normal. Bogotá. Vol. 3, no. 65 (Mar. 16 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 279. ARPE. 6139 C.138 RI. p. 34.

Como en el programa cultural de la Ilustración europea, los radicales\* trataron de apuntalar la reforma social en la reforma individual, en el desarrollo de un sujeto colectivo para el desarrollo racional del todo social. Tal empresa, empleó en contraposición a quienes según ellos deseaban moralizar en las tinieblas, una reforma apoyada en *cerebros expuestos a la luz i en el seno de sociedades calentadas con el fuego del progreso*<sup>385</sup>, (sic) estrategias con la que se elevó la educación como una de las funciones más relevantes del Estado<sup>386</sup>. No se trató sólo de instruir al género humano como hasta la Reforma Instruccionista se venía haciendo, sino que en consonancia con la pedagogía pestalozziana que se introdujo, se buscó generar una *pedagogía popular* que buscaba hacer a los *hombres mejores* para evitar la crueldad que permitía la ignorancia, pedagogía que debía estar fundamentada además en el método, la observación inmediata de las cosas y en el progresivo desarrollo de las facultades humanas<sup>387</sup>. La educación representó, así, la lógica misma del proyecto moderno impulsado por el liberalismo radical, en tanto tradujo su idealismo, a un plan efectivo de instrucción pública en el que se administraron las cosas en función de la disciplina del individuo y del gobierno de la vida de la población. Progreso y disciplina, libertad y regulación, fueron ideales deseados a futuro que pasaron por la organización y dirección del presente. Fue así, como la estructuración y el funcionamiento de la escuela, como institución en la que discurrió la experiencia moderna, expresaron un control racional, apenas lógico en un período en el que se dio alto crédito a la razón.

---

\* Si el radicalismo es un término político aplicado a quienes desean hacer cambios completos, enteros o radicales, en la constitución y en el orden social, los llamados radicales colombianos defendieron el orden constitucional y legal, contra las reformas fundamentales. Así pues, los radicales no fueron los que se consideraban como tales, no eran un grupo extremista, pariente cercano a los jacobinos. Eran más bien una élite ortodoxa, dentro del liberalismo. Sus ideas fuerza fueron simples: libertades absolutas, federalismo, separación de las dos potestades, fe en la razón y en el progreso y papel supletorio del Estado en el proceso económico. Su reflejo individualista los llevaba a desconfiar del poder público aunque fuesen ellos los que accionaran las palancas de comando. Su obsesión era defender la intangibilidad de los principios. Sólo a Murillo Toro no le faltó el sentido de la transacción y del repliegue oportuno. Su angelismo les impedía pactar con la parte oscura. Para ellos el poder no valía como plataforma de realizaciones sino como ocasión de ejercer una elevada pedagogía política. Ver: MOLINA, Gerardo. Las ideas liberales en Colombia, 1849 – 1914. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1973. p 120 -221.

<sup>385</sup> QUIJANO O., José María,, Op. cit., p. 88.

<sup>386</sup> CORTES, Enrique. Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Bogotá: En: La Escuela Normal, Tomo II. Números 49 y 50. (Dic 16 de 1871). 1870. ARPE 1830 C.137 RI. p 789-791.

<sup>387</sup> PESTALOZZI, Juan Enrique. Leonardo y Gertrudis. Libro para el pueblo. Madrid: Daniel Jorro, Editor, 1913. p. 218, 378.

El progreso impulsado por los liberales radicales\*, ubicó así la educación como estrategia fundamental de su reforma política y moral, con en el impacto de ello en la práctica y el saber pedagógico. Con ella se difundió por unos, una verdad objetiva y racional, adecuada a lo real, a lo útil y a los principios de la lógica, verdad que otros apropiaron para ser herramientas mejores o para acceder a una condición futura mejor. El radicalismo intentó concretar así, su proyecto civilizador, que con su lenguaje positivo, no pudo impedir, expresiones enfermizas que carcomían la conciencia humana y la dignidad del sujeto, como males que obstaculizaban el acceso al alma. Así, bajo la premisa de alcanzar el progreso material, con el impulso del progreso moral, se desencadenaron formas de sociabilidad que fueron amenazantes para la identidad del individuo. La fe ciega en la ciencia, la razón y el impulso del progreso, por la vía de una educación que desplazaba la simple instrucción, se constituyó como esperanza liberal, en un mito que tenía como telón de fondo, el deseo de formar un nuevo proyecto de Estado, desde el que se impulsaran nuevas reconfiguraciones sociales, políticas y económicas asentadas en el cálculo y la conveniencia.

Si en la dirección de la instrucción pública en el liberalismo radical, se ejercieron prácticas de autoridad y relaciones de poder, para la concreción de principios como los arriba explicitados, a los que se enfocó la tecnología de la dirección, en Antioquia, las prácticas directivas impulsadas por el poder político, buscaron afianzar con el acumulado cultural de la Iglesia, una sólida educación de la juventud y la infancia<sup>388</sup>. El sistema de instrucción pública en Antioquia se dirigió combinando el aparato de gobierno, que buscó la promoción de la instrucción para el progreso moral y material, - como expresión de programas de gobiernos civilizados y de ciudadanos que aspiraban a un porvenir de dicha y bienestar-<sup>389</sup> con la disciplina pastoral que funcionó inculcando los medios de *autorreflexión y el autocultivo éticos*\*\* . Se presenta pues en este Estado Soberano una gestión secular de los ciudadanos, en función de un bienestar Estatal, en

---

\* De 1870 a 1880 se emitieron títulos de concepción territorial sobre 3.300.000 hectáreas, de las que sólo el 8% fue a los campesinos pobres. Los liberales radicales le dieron voto al campesino, pero no tierra. Dieron pues contundentes golpes al latifundismo confesional, más no al laico. Si bien impulsaron una democracia política, no impulsaron una democracia social. Ver: MOLINA, Gerardo. Las ideas liberales en Colombia, 1849 – 1914. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1973. p 126

<sup>388</sup> GARCIA, Abraham. Circular No 12. Transcribiendo a los profesores otra que se ha dirigido al clero del Estado sobre instrucción pública. ARPE. 7684 C 156 RI, Op. cit., p. 275.

<sup>389</sup> SÁNCHEZ, Marcelino. Informe del Inspector de Enseñanza del Departamento del Norte, sobre el resultado de los exámenes públicos verificados en las escuelas primarias de aquel departamento. En: El Monitor. Medellín: T. 3, no. 5 (Enero 22 1873). ARPE 7150 C.19 RI. p. 36.

\*\* Al respecto puede verse: HUNTER, Ian. Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, Traducción de José M. Pomares. Título Original: Rethinking the School. 1998. p.75-87.

conjunto con una conducción pastoral de los individuos, hacia la concreción de la identidad interior y la salvación personal<sup>390</sup>.

Frente a la alianza entre el poder político y el poder pastoral, Foucault, planteó:

Podemos decir que el pastorado cristiano ha introducido un juego que ni los griegos ni los hebreos imaginaron. Un juego extraño cuyos elementos son la vida, la muerte, la verdad, la obediencia, los individuos, la identidad; un juego que parece no tener ninguna relación con el de la ciudad que sobrevive a través del sacrificio de los ciudadanos. Nuestras sociedades han demostrado ser realmente demoníacas en el sentido de que se asociaron estos dos juegos -el de la ciudad y el ciudadano, y el del pastor y el rebaño- en eso que llamamos los Estados modernos<sup>391</sup>.

En el Estado de Antioquia -que para los liberales radicales era uno de los focos del bastión del poder tradicional- se ejerce, pues, un poder característico de un Estado moderno. En él, se presenta una gestión que dirigida al gobierno de los individuos y la población, emplea la capacidad de gestión del Estado para actuar como se indicó en el capítulo uno, en la población, conduciendo al sujeto y, al mismo tiempo, hechando mano de la abnegación pastoral para ejercer un *poder individualizante*. Así, mientras en los Estados Unidos de Colombia se promete la felicidad por la vía del progreso, en Antioquia, no sólo se da la palabra de que ésta por el referido mito será factible, sino que se hace voto para que la salvación, marchitada por el gobierno de la Unión, en Antioquia fuese posible. Pero no es sólo esta paradoja la que se mueve. Mientras en la Unión, el ciudadano se quiere constituido por el director como primer *funcionario del Distrito*, en Antioquia se proscribe, en las prácticas discursivas, el acervo republicano desplegado por el Gobierno radical, deseándose más la constitución de un feligrés, que de su vida por la religión y por la defensa del Estado que la salvaguarda. Se desprenden pues, modos distintos de actuación sobre el individuo, pues mientras en un escenario se prefiere al ciudadano autónomo, magistrado, juez, gobernado por la persuasión racional,

<sup>390</sup> INSTRUCCIÓN RELIGIOSA En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 38 (Oct. 2 1872). ARPE 6885 c 19 RI.Op. cit., p. 308-309.

<sup>391</sup> FOUCAULT, Michel. Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la "razón política". En: Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, Título original: Technologies of the self. Traducción de: Mercedes Allendesalazar. 2000. p. 116-117.

autogobernado desde el respeto a la ley, estimulado más por el premio que por el castigo; en el contexto antioqueño, prima la constitución de individuos heterónomos, descontaminados del ideario republicano, gobernados desde la obediencia, autogobernados por el control sobre las propias pasiones, instruidos y educados por una ley que asigna de forma prioritaria no un deber moral civil, sino un deber moral pastoral y motivados y controlados con premios que no excluyen el castigo.

En este horizonte, el sistema de instrucción pública en Antioquia, siendo como el de la Unión: obligatorio y gratuito, no tenía como principio, el laicismo que se impulsaba por el Gobierno de los Estados Unidos de Colombia. A pesar de representar y expresar el Estado y la Iglesia, realidades diferentes e incluso en ocasiones opuestas, la filiación entre estas dos instancias en Antioquia se expresó por un lado en un gobierno que presentó un conservadurismo cercano a los principios del poder pastoral y que dirigió la instrucción pública racional y científicamente y, por otro, en una instrucción cristiana que desde la práctica de la disciplina espiritual creó personas que se dejaron guiar por principios próximos al conservadurismo. Mediante esta unión, la Iglesia y la dirigencia conservadora, mantenían una estrategia de defensa, conminando por esta vía a la creación de escuelas que preservaran las creencias. Se hacía frente, de esta manera, al liberalismo radical, doctrina que tenía como prioridad separar la moral pública de la religión, reduciendo la enseñanza a una “neutralidad” indiferente al aspecto religioso, para buscar en el código ciudadano, la regla única del hombre moral y social. Para ello el radicalismo contrapuso al pensamiento religioso que se venía dando en las escuelas y que atravesaba toda la vigilia de los alumnos dentro y fuera de ésta, una enseñanza religiosa aislada, que aunada a prácticas laicas como ejes de la enseñanza, hacían de la “neutralidad” religiosa, una ilusión<sup>392</sup>. Así, mientras en Antioquia se mantenía las antiguas vías entrecruzadas con prácticas escolares modernas, es decir, una instrucción asentada de forma preponderante en la tradición religiosa apoyada en el mito del progreso, las reformas implementadas por el liberalismo radical, hacen que la dirección religiosa considerada desde tiempo atrás como la base de la enseñanza, sea remplazada por la Pedagogía como ciencia jalonada por Pestalozzi<sup>393</sup>, saber que bajo sus sucesores se había alejado de la idea cristiana.

---

<sup>392</sup> Instrucción Religiosa, Op. cit., p. 308.

<sup>393</sup> DESCILLIGAL. P. De la influencia de la Educación sobre la moralidad y el bienestar de la clase obrera. Op. cit., p. 247.

Diferencias como las anteriores, presentadas en la dirección de la instrucción pública entre el Gobierno de la Unión y el de Antioquia, tienen como condiciones de existencia y emergencia, además de las problematizaciones planteadas en el capítulo III, las transformaciones políticas de mediados de siglo, concretadas tras la guerra civil de 1859 a 1862 que da como vencedor a Tomás Cipriano de Mosquera\*, después de la cual se configura desde la Constitución de 1863, los Estados Unidos de Colombia.

La Constitución de 1863, desconociendo la tradición imperante en el Derecho Público, que prescribía en la organización federal a la nación como titular de la soberanía, reconociendo una de segundo grado a los Estados miembros, establece lo contrario, es decir, una soberanía que residía en los Estados, con las consecuencias de ello, para la unidad de normas y de política en campos como el de la instrucción pública. En este sentido la Constitución ordenaba que: “Todos los asuntos del Gobierno, cuyo ejercicio no deleguen los Estados espresa, especial i claramente al Gobierno general, son de la exclusiva competencia de los mismos Estados”<sup>394</sup>. Así, aunque en la misma Constitución se expresaba que eran *competencia, aunque no exclusiva, del Gobierno jeneral, (sic) materias como el fomento de la instrucción pública (sic)*<sup>395</sup> el Ejecutivo Nacional, no podía intervenir con privilegio el referido ramo\*\*. En este cuadro, la Constitución da como garantía de los derechos individuales, la *libertad de dar o recibir la instrucción* que a bien se tenga, *en los establecimientos que no sean costeados con fondos públicos* y la posibilidad de una *profesión libre, pública o privada* de cualquiera religión<sup>396</sup>. Estos cuatro elementos como se verá, en sus prácticas jurídicas y políticas, tuvieron un desenvolvimiento en Antioquia, que sólo por la vía militar, tras la Guerra de las Escuelas, pudieron ser resueltos a favor de los intereses del liberalismo radical, no sin costos políticos, que posteriormente, debilitarían el proyecto de persona y sociedad que los radicales querían impulsar bajo su gobierno.

---

\* Tomás Cipriano de Mosquera (1798-1878) como militar y político jugó de 1845 a 1867 un papel protagónico en los avatares de la política colombiana. Fue presidente en la Nueva Granada de 1845 a 1849, la Confederación Granadina de 1861 a 1863 y los Estados Unidos de Colombia de 1863 a 1864 y de 1866 a 1867.

<sup>394</sup> CONVENCIÓN NACIONAL. Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia. En: El Cundinamarqués. Bogotá: Vol 2. No 101. (13 de junio de 1863) ARPE. C 40. f256. 1863. p. 402.

<sup>395</sup> Ibid, p. 402.

\*\* Como lo expresa Molina, debilitado en tal forma el Estado, no había quién impidiera el proceso de concentración de la tierra y del capital. Bajo el radicalismo se configuró una poderosa oligarquía económica y social, entroncada en los dos partidos, la cual hacía hostil la democracia política y la reforma agraria. Fue ella la que se favoreció de los bienes desamortizados en 1862. Ver: MOLINA, Gerardo. (1973) Las ideas liberales en Colombia, 1849 – 1914. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, p. 125.

<sup>396</sup> CONVENCIÓN NACIONAL, Op. cit., p. 402.

En el contexto de una Constitución de gran alcance federalista, el Gobierno Liberal de la Unión dirigió la instrucción pública en sus Estados miembros, con un sistema uniforme en toda la Nación, el cual se expresó en la Ley de creación de la Universidad Nacional el 22 de septiembre de 1867 en conjunto con el Decreto del 13 de enero de 1868 que reglamentó su composición y funcionamiento, la Ley del 30 de mayo de 1868 que en conjunto con la del 2 de julio de 1870<sup>397</sup> acentuaron la dirección centralista de la instrucción pública a cualquier tipo de establecimientos escolares costeados con fondos públicos y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria del 1 de noviembre de 1870 que completa la asfixiante concentración directiva, que se pretendió implementar en la Unión, sin una plataforma jurídica firme que así lo posibilitara.

En primer lugar, en lo que respecta a la instrucción universitaria, el liberalismo radical, dejó atrás la Universidad impulsada por Ospina en 1842 con restos de la Época Feudal y Teológica, como vestigio de la universidad hispanoamericana trasplantada de Europa, en la que se propendió por la consolidación del poder eclesiástico, se censuró a Bentham y se establecieron métodos de enseñanza altamente severos y con proscipciones frente a la ciencia<sup>398</sup>. De igual manera, los liberales radicales reconsideran el desmantelamiento de las universidades llevada a partir de los acontecimientos de 1848 en nombre de la libertad y de los principios liberales más puros, que fueron liderados por connotados ideólogos liberales y que conllevaron a la desaparición de los estudios profesionales y metódicos<sup>399</sup>, desestimando la exigencia de títulos para ejercer cualquier profesión, que menguaron la enseñanza oficial gratuita para el cultivo del talento de los pobres, en prerrogativa de los privilegiados, lo que *dio la oportunidad a la Iglesia Católica y a los sectores privados para conformar sus organizaciones escolares*<sup>400</sup>. En contraposición a ello, desde el poder que los liberales ejercían en el Poder Ejecutivo y Legislativo, impulsaron la fundación de la Universidad Nacional mediante la ley 66 del 22 septiembre de 1867 que quebró las tendencias antes descritas, generando una clara presencia de Estado que fue vista por algunos estados

---

<sup>397</sup> CORTES, Enrique. Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Op.cit., p. 794.

<sup>398</sup> HERRÁN, Pedro A. *Decreto del 1 de diciembre de 1842: Organizando las Universidades*. En: *Gaceta de la Nueva Granada*. No 588, Bogotá (4 de diciembre de 1842). p.21-23.

<sup>399</sup> LÓPEZ, José Hilario. *Ley de 15 de mayo de 1850 sobre instrucción pública*. En: *Leyes y Decretos Expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1850*. Bogotá: ARPE. C.87 134. 1850. p. 20-27.

<sup>400</sup> ECHEVERRY S. Jesús Alberto. Una reforma para Ángeles. Reinterpretación de la Reforma Instruccionista desde la historiografía de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. En: *Alternativas*, Serie: Historia y prácticas pedagógicas. Vol. 1. No. 1. 1998. p. 74.

miembros de la federación, como una abierta violación a principios educativos consignados en la Constitución de 1863. Así, tras la punzante experiencia de supresión de los estudios universitarios, del retroceso en la instrucción pública, la cultura y la ilustración general bajo el régimen de la iniciativa individual y de la libertad de enseñanza, la élite liberal radical una vez debilitado el poder del general Mosquera, replanteó su acción política en el campo educativo con la convicción de que en países nuevos en que los hábitos de estudio no son poderosos, no puede desentenderse el Estado de la obligación de dirigir la enseñanza superior<sup>401</sup>.

Con la fundación de la Universidad Nacional, desde una dirección centralizada en la que se expresa la presencia de un Estado institutor sin una plataforma constitucional poderosa para sustentarlo, la dirección de la Universidad se subordina al Poder Ejecutivo. En este sentido, el Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, como Director general de la instrucción universitaria, tenía poder de decisión en la institución, gracias a la potestad para nombrar al Rector como jefe de la Universidad, providencia con la que se menguó la autonomía científica de la Universidad a la esfera de la política liberal. El *gobierno y dirección* de la Universidad, dependía de un Gran Consejo\*, de una Junta de Inspección, del Rector de la Universidad, de los Rectores y Consejos de las Escuelas<sup>402</sup>. Bajo la presidencia de Aquileo Parra el reglamento orgánico de la Universidad sufrió algunas modificaciones. La ley de mayo 22 de 1876 otorgó directamente al poder ejecutivo el nombramiento del rector, pero dio mayor autonomía al Gran Consejo para elegir profesores y funcionarios administrativos y docentes. Los nombramientos y decisiones reglamentarias, sin embargo, debían ser aprobados por el ejecutivo. La guerra civil del mismo año llevó al gobierno a decretar la implantación de cursos de instrucción militar y los alumnos del plantel pudieron ser habilitados como tenientes del ejército<sup>403</sup>. Si la Universidad se encontró subordinada políticamente del Poder Ejecutivo, financieramente dependió del Poder Legislativo el cual careció de contundencia para apoyar decididamente su impulso.

<sup>401</sup> ARANA, Barros. Organización de la Universidad de Colombia. En: El Diario de Cundinamarca. Bogotá: Vol. 3, no. 685 (Abr. 6 1872). BNC Fondo Santos, ARPE 2749 C 44. p. 28-29.

\* Del Gran Consejo salía la terna para el nombramiento del Rector. Esta instancia estaba integrada por: el Rector, los Rectores de las escuelas, Vicerrectores, Catedráticos Principales, Bibliotecario Nacional, Tesorero y Secretario General.

<sup>402</sup> ACOSTA, Santos, Decreto orgánico de la Universidad Nacional en ejecución de la Ley 22 de 1867. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Tom I, Op. cit., p. 17.

<sup>403</sup> JARAMILLO U, Jaime. El proceso de la Educación del Virreinato a la Época Contemporánea. En: Manual de Historia de Colombia. Historia Social, Económica y cultural. Tomo III. Op. cit., p 321 – 322.

La Universidad agrupó las enseñanzas científicas que existían de forma aislada y sin métodos comunes que las unificara, reunió los recursos materiales e integró espacios físicos expropiados a comunidades religiosas, congregándolos alrededor de ella, anexó instituciones como el Observatorio Astronómico, el Museo y la Biblioteca Nacional, agrupó los profesores especiales y experimentados que habían quedado en la nación, introdujo el sistema objetivo en los ramos de la enseñanza elemental y el de ejercicios continuos en los superiores y mantuvo el régimen inflexible en la disciplina según exigencias de los padres. En síntesis, integró el “precario ambiente científico de la época que, por fin, encontraba un nicho administrativo y académico común en la institución universitaria”<sup>404</sup>. Para Ancizar en este contexto “no fue una *creación* sino una *organización* lo que realizó la lei de 1867”<sup>405</sup> la cual favoreció que la Universidad se haya organizado con un orden y una economía que antes no se habían logrado en esta clase de estudios.

De la intervención en los estudios se demandó el énfasis en el impulso de las ciencias y en la enseñanza de la técnica. Junto a las clásicas escuelas de Jurisprudencia, Medicina, Literatura y Filosofía, se impulsaron las escuelas de ingeniería, de ciencias naturales y de artes y oficios, saberes con los que se daba propulsión al progreso material, el estudio de los recursos naturales, el conocimiento para innovaciones en la explotación agrícola y pecuaria y a la ideología librecambista que demandaba de una Universidad conectada con la economía, aspecto de marcado interés para la oligarquía liberal radical\*. El plan a que se somete la Universidad Nacional contempló la supresión de la Facultad de Teología. La enseñanza teológica que se impartía en la universidad colombiana, se dejó en manos de los obispos y seminarios, sin intervención del Estado y la Universidad<sup>406</sup> elemento que deja ver propósitos secularizadores que generaron enfrentamientos con la

<sup>404</sup> LOAIZA C., Gilberto. Manuel Ancizar y su época. Biografía de un político hispanoamericano del siglo XIX. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia/Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia –Sede Medellín-/Fondo Editorial Universidad Eafit, 2004.p.394.

<sup>405</sup> ANCIZAR, Manuel. Informe de 31 de Diciembre de 1870 del Rector de la Universidad Nacional al Sr. Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, Director General de la Instrucción Universitaria. Sobre exámenes intermedios y anuales. Op, cit., p. 7.

\* El librecambismo fue acompañado de un interés por la exportación de recursos agropecuarios que posibilitaron el ingreso de importantes recursos que unidos a los que se obtuvieron con la expropiación de bienes realizada a la Iglesia, favorecieron la concreción de los planes de Gobierno del liberalismo. A ello se aunaba un contexto internacional que durante el período de 1867 a 1873 tuvo como negocio preferido las inversiones extranjeras, elemento que fue expresión de la expansión eufórica de la economía en la década de los cincuenta y del triunfo de la concepción económica liberal que para el mismo momento se dio. Al respecto puede mirarse: GERSCHENKRON, Alexander. El atraso económico histórico en su perspectiva. En: Estudios sobre el desarrollo y el nacimiento del capitalismo. Madrid: Editorial Ayuso, 1978. p. 172.

<sup>406</sup> ARANA, Barros. Organización de la Universidad de Colombia, Op. cit., p. 29.

institucionalidad eclesiástica. De igual manera en

el campo de las letras y de los estudios jurídicos se impuso la secularización de las humanidades. Se borró la herencia española de claro énfasis discursivo y se buscó la introducción de las ciencias sociales desarrolladas al calor del positivismo de Augusto Comte. Se estudio la lógica de Mill, la sociología evolucionista de Spencer y el pensamiento de Darwin, de Claude Bernard<sup>407</sup>.

La crítica más visible al plan de estudios, se presenta por el evento acaecido en junio de 1870, en el que Ezequiel Rojas, francmasón, propuso en el

parlamento la adopción oficial de los *Elementos de Ideología* del conde Destutt de Tracy. En medio de acalorados debates logró hacer aprobar por las mayorías radicales un proyecto de ley por el cual el Congreso *recomendaba* al poder ejecutivo hacer obligatorio el uso de las obras de Jeremías Bentham para la cátedra de Legislación y el de Destutt de Tracy para la de Lógica, en la Escuela universitaria de Literatura y Filosofía<sup>408</sup>.

A pesar de la impugnación del Consejo universitario, a la decisión tomada por el Poder Legislativo, por atribuirse como autoridad política una potestad con la que se vulneraba la confianza en la dirección que venía desempeñando el eminente francmasón Manuel Ancizar, como Rector de la Universidad y como catedrático de Filosofía<sup>409</sup>, y con la que se debilitaba la *autoridad y la autonomía científica* de la institución; el Parlamento mantuvo la *recomendación* de conservar las obras de los referidos autores en las cátedras universitarias. Con esta posición, el liberalismo simpatizante de la ortodoxia utilitarista, desde la acción de un Estado activo, *evidenció su incoherencia política respecto a los principios de libertad de conciencia y tolerancia filosófica*<sup>410</sup> -en la que confluían personajes como el Utilitarista Ezequiel Rojas con el conservador Miguel Antonio Caro- y revertió la tendencia que en 1842 Ospina Rodríguez había introducido

<sup>407</sup> CATAÑO, Op. cit., p.15.

<sup>408</sup> SALDARRIAGA V., Oscar. Gramática, Epistemología y Pedagogía en el siglo XIX: La polémica colombiana sobre los *Elementos de Ideología* de Destutt de Tracy, 1870. XII Congreso Colombiano de Historia, Op. cit., p. 3.

<sup>409</sup> ANCÍZAR, Manuel. Renuncia presentada por el Rector de la Universidad Nacional. En: Anales de la Universidad. Bogotá, Vol. 3, No 18. (28 jul. 1870). 1870. p. 505-506

<sup>410</sup> SALDARRIAGA, Oscar. Op. cit., p. 1-4.

en los establecimientos universitarios, de prescribir los estudios sensualistas y materialistas adoptados en el Plan Santander en 1826.

Como se problematiza en el capítulo tres, la élite liberal que impulsó la implementación de los saberes que en Destutt de Tracy se encontraban, veía en su distribución y apropiación en el campo universitario y en los colegios que preparaban para los estudios profesionales, un medio para dirigir los sentimientos y las pasiones de los sujetos, para *intervenir directamente en la formación de los juicios, los signos y las ideas de los hombres*, un instrumento para la *gestión moral de los sujetos*, aprovechando especialmente la *Ideología* como ciencia y método que servía no sólo para analizar los diferentes fenómenos sino para fundar un “orden social correcto”, como saber que insistía en formar en los “principios y mecanismos de razonamiento antes que en los contenidos de las ciencias, en crear “método” y “hábitos mentales” ejercitando las facultades en el análisis lógico-gramatical (o “filosofía del lenguaje”), en el cálculo, y en los principios de las “ciencias morales y políticas”<sup>411</sup>. Las rutinas de la práctica pedagógica, desde una acción doctrinaria y partidista debían, en tal sentido, tallar a los escolarizados en sus valores, gustos, costumbres y modales<sup>412</sup> y a moldear ciudadanos útiles a los ideales modernizadores del liberalismo impulsado por los Radicales.

Como Mariano Ospina Rodríguez, que “comprendió que una gran parte de la resolución del problema político y social debía estar en la dirección que se diese a la instrucción pública”<sup>413</sup>, de ahí que su plan de enseñanza universitaria elaborado y expedido en 1842 sometió a los alumnos a una severa disciplina, introdujo el elemento religioso en la dirección universitaria, reorganizó la enseñanza para incluir elementos conservadores -Derecho Romano de Henecio y Balmes- proscribió materias consideradas *peligrosas* como la Ciencia de la Legislación, Ciencia Constitucional y Táctica de las Asambleas y concentró la dirección de la instrucción pública; el poder desplegado por sectores del liberalismo radical, mantuvo el centralismo impulsado por Ospina, dando eso sí, cupos para la educación superior a los diferentes Estados del país, debilitando la influencia religiosa e introduciendo textos excluidos en la Reforma Ospina.

---

<sup>411</sup> Ibid., p. 14.

<sup>412</sup> ¿Qué es la Universidad?. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. No 1. Bogotá. 1868. p. 3-6.

<sup>413</sup> JARAMILLO U, Jaime, Op. cit., p. 306.

El liberalismo del ala radical, ejerció todo su poder para que durante su hegemonía, la Universidad Nacional fuese dirigida por masones y tuviera la misión de organizar, desde un reclutamiento laico de las élites, la experiencia de futuros profesionales, con el objeto de que fueran

magistrados competentes para dirigir los destinos públicos, i leales sostenedores de la dignidad de la Patria, que sabrán ofrendar su sangre en aras del deber; en ella se fortificará la conciencia de los derechos i obligaciones sociales; allí se aprenderá a penetrar los secretos de la naturaleza para bien del hombre i para llevar el alivio al que sufre; se conocerán los medios de aprovechar las fuerzas i elementos de la naturaleza para la comodidad i bienestar de la humanidad; el espíritu de observación i la apreciación lógica de los hechos darán al hombre la posesion de los elementos de dicha que el Creador ha puesto a su disposición<sup>414</sup>.

Gracias al poder desplegado en la Universidad, en la institución se extendía una masonería revitalizada, haciendo de ella un templo laico de la ciencia y la razón que se oponía al dogma católico. La Universidad como obra de un partido y taller de una escuela política en la que se formaban redes culturales desde un espíritu laicizante que debían ser el reemplazo del poder espiritual y administrativo ejercido por la Iglesia, fue la esperanza de las familias, de las aspiraciones de la sociedad y de la cooperación entre los poderes públicos de los Estados soberanos adscritos al oficialismo. Desde una educación para la luz y el progreso, la dirección de la Universidad debía apuntar a formar hombres cercanos al poder temporal, útiles para fortalecer la fraternidad entre los Estados de la Unión y como medio para transformar y fortalecer el adelanto material. Para el Poder Legislativo y Ejecutivo Nacional, eran los alumnos egresados de la Universidad Nacional, venidos en diferentes números de los diferentes Estados de la Unión, los llamados a recibir la dirección de la República y de sus diferentes Estados. Por ello, ante las prácticas emancipatorias que en los Estados de la Federación, hacían extraños los intereses que deberían ser comunes, los egresados de la Universidad en el futuro cercano, debían para los Instruccionistas, reconocer los intereses de sus Estados,

---

<sup>414</sup> TRUJILLO, Julian. Discurso de 22 de Junio de 1879 al cuerpo universitario y a los alumnos premiados por el ciudadano Presidente Julián Trujillo y Daniel Quijano Wallis, Alumno de la Escuela de Medicina. Op. cit., p. 112.

pero fundamentalmente unir esfuerzos en provecho de la Nación que había abierto claustros para revelar los secretos de la ciencia<sup>415</sup>.

Para algunos liberales, mientras ellos estuviesen en el poder, la universidad debía dirigirse a enseñar las doctrinas liberales y a formar liberales<sup>416</sup>. Otros tenían una posición más ecléctica<sup>417</sup>. Imperó sin embargo una Universidad que debía ser dirigida, para formar jóvenes ilustrados que como *misioneros de luz*, coadyuvaran a fundar el edificio de la República bajo el ideario del liberalismo radical, en el que era preeminente la constitución de ciudadanos virtuosos y disciplinados que desplazaran la servidumbre abolida a mediados de siglo y de la que aún quedaba vestigio. Los liberales sabían que desde la amplia difusión de las luces, posibilitaban dar al entendimiento la competencia necesaria para proceder con seguridad e independencia y evitar por esa vía, el que los sujetos fuesen juguetes de voluntades extrañas<sup>418</sup>. Contra las doctrinas que se oponían a la libre discusión, el libre examen y la libertad de pensamiento, los liberales dirigían los recursos universitarios a la creación de una opinión ilustrada como:

opinión creada i educada por las ciencias, que calcula las perdidas y se enfurece contra lo que paraliza el comercio, las fábricas i la agricultura; a esa opinión que es hija del progreso intelectual i material, que las escuelas i las universidades han levantado hasta la categoría del reina del mundo, i ante la cual se arrodillan los pueblos i le tributan homenaje<sup>419</sup>.

Aun la necesidad del liberalismo, de dar a la Universidad Nacional una dirección que superara el espíritu instintivo mediante el impulso de la racionalidad vinculado estrechamente al de la ciencia, el Poder Legislativo de mayoría radical, dio signos de no estar convencido de la necesidad de una Universidad que apoyara su proyecto modernizador, tendencia que mantuvo hasta la expedición del Decreto del 10 de julio de 1873, que reorganizó la Universidad, en su régimen científico i económico y fortaleció

---

<sup>415</sup> ESGUERRA, Nicolas. Informe de 13 de Marzo de 1873 a la Cámara de Representantes. Sobre la Universidad Nacional. Op. cit., p. 423.

<sup>416</sup> INSTRUCCION PÚBLICA. En: La Caridad. Bogotá. Vol. 11, no. 45 (Jul. 8 1879). ARPE f3992. C 53. RI. 1879. p. 709.

<sup>417</sup> JARAMILLO U, Jaime, Op. cit., p. 317.

<sup>418</sup> SALGAR, Eustorjio. Discursos de Diciembre de 1870 compilación promulgada al hacer entrega de diplomas en la Universidad Nacional. En: Anales de la Universidad. Bogotá. T. 4, no. 24 (Dic. 1870). Bogotá: BNC Fondo Quinjano 342, ARPE 7948 C.171 RI. p. 504.

<sup>419</sup>. QUIJANO O, José María. Op.cit., p.80

su marcha progresiva. Trujillo en 1879, como Presidente de la Unión, expresaba que a pesar de los logros alcanzados para la difusión de las luces, la promoción del progreso, el desarrollo intelectual y moral, había aun *mucho que recorrer* en materia de instrucción y que los resultados alcanzados aunque eran efectivos, eran *modestos*<sup>420</sup>. En tal sentido, desde el poder que residía en el Parlamento, fueron frecuentes las trabas burocráticas que impidieron el fortalecimiento del plan universitario, desde la ineficacia en asignación de recursos o mediante críticas a la Escuela de Jurisprudencia en la que se preparaban estudiosos de las libertades públicas, *estorbosos al despotismo y defensores de los oprimidos*<sup>421</sup>. Si este tipo de formación incomodaba a unos, otros, apoyándose en el centralismo opresivo impuesto por el radicalismo, se convertían en molinos de viento adversos a la Universidad, a los que fastidiaba la *existencia de toda corporación docente*, viendo en ella una inversión excesiva e infructuosa y un espacio centralizado y monopolizado que beneficiaba mayoritariamente al Estado de Cundinamarca\*. Desde tales críticas, se escondía el deseo de asfixiarla presupuestamente. Para Ancízar, ante gobiernos pródigos en “cubrir cuentas de fusiles i expropiaciones para la guerra, sin reparar en centenas de miles”<sup>422</sup> se presenta asombro y escrúpulo económico cuando se apropia en el presupuesto nacional algunos pesos para la civilización moral comenzada en las escuelas, el progreso material y el ahorro por las pérdidas proporcionadas por el empirismo y la ignorancia en la industria.

Ante la dirección que líderes del movimiento radical le imprimieron a la Universidad Nacional y sin dejar a un lado las críticas que la dirigencia conservadora y la jerarquía eclesiástica hacían a las prácticas directivas centralizadas en la instrucción pública que a largo plazo coadyuvaban a ahogar el proyecto radical, en Antioquia, se generó el impulso de los estudios que venían desarrollándose en el Colegio del Estado, ampliando los mismos a estudios universitarios, dirigidos por principios diferentes a los presentados en la Universidad Nacional.

En la Legislatura de 1871 se presenta el Proyecto de Ley del 12 de octubre, mediante el cual se reorganizó el Colegio del Estado que se denominó desde entonces y por virtud

<sup>420</sup> TRUJILLO, Julián. Discurso de 22 de Junio de 1879 al cuerpo universitario y a los alumnos premiados por el ciudadano Presidente Julián Trujillo y Daniel Quijano Wallis, Alumno de la Escuela de Medicina. Op. cit., p. 112.

<sup>421</sup> ANCIZAR, Manuel. Informe de 31 de Diciembre de 1870, Op. cit., p. 5-6.

\* *De manera más simbólica que efectiva*, cada Estado de la Unión, podía ingresar ocho estudiantes. Era sin embargo el Estado de Cundinamarca el que de forma real, presentaba el mayor número de escolarizados.

<sup>422</sup> Ibid., p. 7-8.

del mismo, con el nombre de Universidad de Antioquia. Tal proyecto aprobado mediante la Ley 198<sup>423</sup>, contemplaba autorizaciones al Presidente del Estado, para que como Director General de Instrucción Pública hiciese del tesoro del Estado los gastos necesarios que permitieran la *perfecta organización en la Universidad de Antioquia*. Se contemplaba en ello la adquisición y adecuación de recursos físicos, de materiales e instrumentos para la enseñanza, el ingreso al Estado *hasta de cuatro profesores extranjeros, católicos*, la contratación de los catedráticos necesarios para el funcionamiento de las diferentes escuelas de la Universidad y los gastos necesarios para el establecimiento de un periódico oficial de instrucción pública<sup>424</sup>. La Universidad se fortaleció, integrando a ella el Colegio del Estado, la Escuela de Artes y Oficios, el Jardín Botánico y de Aclimatación de Plantas y la Biblioteca del Estado; se organizó académicamente en las escuelas de Literatura y Filosofía, de Ingeniería, de Ciencias Físicas y Naturales, de Medicina, de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y de Artes y Oficios<sup>425</sup>, ordenación común a la dispuesta en 1867 en la Ley de creación de la Universidad Nacional, en la que se estipuló, como en la Universidad de Antioquia y en coherencia con el modelo de universidad alemana, el paso previo por la Escuela de Literatura y Filosofía, que propiciara una *visión general unificante*, como requisito de ingreso a los estudios profesionales. Esta forma en que se dirigían los estudios, se combinó tanto en la Unión como en Antioquia, en correspondencia con el proyecto de universidad napoleónica, con la preparación intelectual y práctica para las tareas laborales<sup>426</sup>. Así, aunque en ambas instituciones se promulgó la libertad de conciencia y la tolerancia filosófica, como herencia del modelo universitario prusiano, fueron variadas las prácticas de control por funcionarios del poder central como huella del modelo napoleónico.

En la Universidad de Antioquia, como en la Universidad Nacional, se presentó una dirección administrativa que dependía del Poder Político. En este sentido, la dirección centralista por la que se caracterizó la Universidad Nacional, aspecto que fue severamente criticado por la Iglesia y el conservatismo nacional y antioqueño, terminó

---

<sup>423</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Ley 198 del 14 de octubre de 1871. En: El Tradicionalista. (Nov. 15 de 1871) ARPE F 748 C 125 RI. p. 18.

<sup>424</sup> ARANGO, Marco Aurelio. Proyecto de ley de 12 de Octubre de 1871 sobre Instrucción Pública. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 8, no. 490 (Oct. 11 1871). p. 479-480.

<sup>425</sup> Ibid., p. 157.

<sup>426</sup> GARCÍA E., Rodrigo de J. El proyecto educativo de Berrío y la misión de la Universidad. En: Universidad de Antioquia, Historia y presencia. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 1998. p. 89-90.

reproduciéndose en la dirección del Alma Mater Antioqueña. La Universidad de Antioquia fue dirigida en tal sentido, desde una estructura piramidal por la Dirección General de Instrucción Pública, creada mediante la ley de 1 de octubre de 1864 y mantenida bajo la autoridad del Presidente del Estado de Antioquia, en el Decreto de Instrucción Pública Primaria de dicho Estado, promulgado oficialmente el 2 de enero de 1871<sup>427</sup>. Tal figura se ratifica en el Decreto Orgánico no. 77 de 28 de octubre 1874<sup>428</sup>.

La homologación de la Presidencia de Antioquia y de la Dirección General de Instrucción Pública del referido Estado, en un mismo sujeto, dejó ver como se concentraron tareas de gobierno, que confluyeron para el período, en actuaciones de dirección y orientación de la sociedad. Así, quien dirigía el Estado, como expresión de una práctica social de bastos alcances, debía estar al frente de una instrucción pública que tenía por función educar ciudadanos buenos y útiles. El Presidente tuvo así una doble labor: ser agente del establecimiento y agente pedagógico, controlar la ciudad y al mismo tiempo la instrucción pública, dentro de una estructura de objetivos de gestión – orden civil, bienestar social y prosperidad económica-. Quien gobernaba en el contexto de un Estado educador que perfilaba la constitución de ordenamientos diferenciados para la administración de la instrucción pública, dirigía no sólo al país sino que ejercía una poderosa influencia sobre un campo estratégico para la administración pública: la educación como medio preponderante para el afianzamiento del sistema político por el que se regía Antioquia. En este sentido, gobernar en Antioquia fue instruir mediante una educación que se insertó en una problematización burocrática de la vida social.

El Rector de la Universidad de Antioquia, como funcionario nombrado por la anterior instancia, dependía del Gobierno del Estado en todo lo relativo a este establecimiento. Esta red de poder, se completaba con el ejercicio de autoridad por parte del Vicerrector y el Prefecto de Estudios, persona en la que se centralizaba en la Universidad, la organización y distribución del saber. Fijaba en tal sentido los programas de las diferentes clases que componían los cursos universitarios, remitiéndolos al Rector para su aprobación, reforma y reenvío al Director de Instrucción Pública para su visto bueno y posterior difusión por los Catedráticos. Además del Vicerrector, tenían control sobre los estudiantes, los Catedráticos, quienes cada tres meses debían remitir informes al

---

<sup>427</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 7. No 432. (19 de diciembre de 1870) ARPE: c 127 f 5935. 1871. p. 245-246.

<sup>428</sup> VILLA, Recaredo. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia, Op. cit., p. 157.

Rector, por conducto del Prefecto de Estudios, del progreso o no de los estudiantes en sus respectivas clases, haciendo menciones honrosas o censuras, según el merecimiento de los alumnos, que eran leídas públicamente ante catedráticos y alumnos y publicadas en el periódico de instrucción pública<sup>429</sup>.

El Director General de Instrucción Pública, para el gobierno de la Universidad, contaba con atribuciones, que al ser ejercidas no sólo se convertían en instrumentos para el ejercicio del poder, sino en deberes que cumplir. Ellas le posibilitaban desplegar principalmente un ejercicio de vigilancia sobre las escuelas, dictando sus reglamentos orgánicos y suprimiendo los que emanados por la Junta de Inspección y Gobierno, no fuesen potestad de ésta, al igual que atender reclamaciones inconvenientes contra la propia Corporación. El Director de igual manera realizaba un control frente a los abusos presentados en los métodos y doctrinas enseñadas, corrigiendo los abusos introducidos, en este sentido a su juicio, se podían suprimir cátedras o establecerlas. El poder de guardián concedido al Director de Instrucción Pública, le permitía de igual forma decidir sobre los discursos que podían o no circular en los cursos literarios en la Universidad o en las obras de texto en Castellano o en lengua extranjera, pertinentes o no para una enseñanza enfocada a la promoción de la mejor educación moral, religiosa, intelectual y política de la juventud. Su papel policivo, le posibilitaba finalmente decidir sobre lo no regulado en la norma. El director de instrucción pública ejercía de igual manera su poder sobre el Rector que nombrado por la legislatura del Estado, en caso de falta absoluta o temporal, podía ser elegido por éste. Desplegaba de igual modo su autoridad para nombrar o remover a los Vicerrectores de las Escuelas y los Prefectos de estudios, Bibliotecario, Capellán, Secretario y Tesorero o decidir sobre las renunciaciones presentadas en éstas u otras instancias. La potestad del Director de Instrucción Pública en la Universidad le permitía y al mismo tiempo le obligaba a asegurar, velar y acrecentar con procedimientos legales y contables efectivos, los bienes inmuebles, las rentas, los fondos o acciones de la Universidad. No se excluía el Director de Instrucción Pública del Estado, como actor estratégico en la administración de la Universidad, de difundir por medios como la Prensa, lo que considerara oportuno para impulsar la educación universitaria, según los intereses hegemónicos de los líderes políticos e

---

<sup>429</sup> GARCÍA, Abraham. Decreto del 14 de diciembre de 1872 que adiciona y reforma el plan general de estudios. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 52 (Dic. 13 de 1872). ARPE 6817 C.19 RI. p. 421.

ideológicos del Estado<sup>430</sup>.

La Dirección funcionó como una práctica que debía ser ejercida en el caso de la Universidad, no por su Rector o Vicerrectores, sino sólo por el Director General de Instrucción Pública, quien imponía su régimen al conjunto de los estamentos universitarios. Ella en el caso de la Universidad, fue práctica que se desarrolló con celo y que no se expandió de forma explícita, dada la importancia estratégica que los estudios universitarios tenían para la formación de cuadros. Los cargos rectores desempeñados propiamente al interior de la Universidad, quedaron sólo con la potestad de gobernar a catedráticos, empleados y estudiantes, pero muchas de sus decisiones frente a la organización institucional, debían de ser avaladas por el supremo Director de Instrucción Pública del Estado.

La dirección fue la función que dio la potestad de regir la instrucción pública y encaminarla a las pretensiones morales y políticas que interesaban al Gobierno de Antioquia. Ella se ejerció mediante atribuciones concedidas al Director de Instrucción Pública como sujeto que tuvo el mando. Se integró con la autoridad, que desde ella se detentó, a otras prácticas y sujetos, como a la organización, estructurada desde el poder político y pastoral y rodada por la misma dirección. De igual forma se articuló a la inspección y la vigilancia como responsabilidades ejecutadas por el inspector, quien controlaba en todas las instancias que lo prescrito marchara según lo concebido en la norma. Actuó en cercanía con el examen con el que se verificaba que la *cuadricula escolar* hubiese cumplido el cometido de forjar seres sumisos, tallar concepciones y prácticas y, de manera ambivalente, en medio de esta disciplina, desplegar la retórica de la libertad<sup>431</sup>.

Los principios que orientaron la dirección que se imprimió a la Universidad de Antioquia, expresados en la triada de la libertad, la ciencia y el evangelio, que buscaban en Antioquia una nación libre fundamentada en la instrucción y la moralidad<sup>432</sup> y una universidad confesional, católica y militante, no estuvieron al margen del

---

<sup>430</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad, Op. cit., p. 157-158.

<sup>431</sup> Ibid., p. 157-158.

<sup>432</sup> El Corresponsal. Revista de instrucción [la educación en los Estados Unidos]

En: El Monitor. Medellín. T. 4, no. 3 (Sep. 22 1875). Tomado de : "El Educador Popular". Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7167 C.185 RI. p. 17.

aprovechamiento que Pedro Justo Berrío realizó, de la autonomía propiciada por la Constitución de los Estados Unidos de Colombia y de las prescripciones de la propia Constitución que el Estado Soberano de Antioquia promulgó tras el ascenso de Berrío al poder\*, en la cual a diferencia de la de la Unión\*\*, antepuso en su preámbulo el nombre de Dios y prohibió la enajenación y gravámenes a los bienes y rentas de la Iglesia<sup>433</sup>, manteniendo sin embargo el ideario liberal, que la Convención de 1863, había esgrimido en la Constitución nacional<sup>434</sup>. La Universidad de Antioquia, marchó pues, en un contexto en el que Berrío como Presidente del Estado hasta 1873, impulsó la instrucción pública y en el que se presentó un clima muy favorable a la Iglesia, completamente opuesto al que se daba en la mayoría de los demás Estados restantes de la Unión, con lo cual la Iglesia de escasa presencia nacional, pasó a ocupar un lugar de primer orden<sup>435</sup>.

Con la denominación de Universidad de Antioquia, la Dirección General de Instrucción Pública de Antioquia, evitaba el traslado de sus jóvenes para formarse según los principios bajo los que se dirigía la Universidad Nacional y se propiciaba al mismo tiempo, un espacio para la educación de otros alumnos provenientes de diferentes Estados, que preferían la dirección de la enseñanza que se daba en los Estudios Universitarios de Antioquia<sup>436</sup>. Esta previsión de la dirigencia antioqueña, de evitar que sus hijos fueran influidos por la escuela sensualista que carecía de Teodicea y por el ambiente liberal que se respiraba en la capital, había sido problematizada con

---

\* Sustentado en prescripciones constitucionales, se impone en Antioquia por la vía militar como Presidente del Estado, Pedro Justo Berrío, tras la revolución de 1863, promovida a raíz de la Ley de expulsión de las Hermanas del Carmen y el Decreto de Conscripción Militar por el cual se dispuso el reclutamiento de los pudientes, normas que establecidas por el Presidente liberal Pascual Bravo, posibilitaron en conjunto con las tensiones referidas en el capítulo tres, el encono de conservadores y liberales que se alzaron en armas, para derrotarlo en Yarumal el 2 de enero de 1864, en la Batalla del Cascajo, en la que murió Pascual Bravo. A partir de este acontecimiento, Berrío como líder de la revuelta, será reconocido como Presidente del Estado por el Gobierno liberal de la Unión, sólo tras la asunción de Manuel Murillo Toro como Presidente de la República de los Estados Unidos de Colombia. Ver: DUQUE B, Francisco. Historia del Departamento de Antioquia. Medellín: Editorial Albon – Interprint S.A, 1968. p. 769.

\*\* Como en la Constitución Política de la Confederación Granadina, promulgada el 22 de mayo de 1858, durante el Gobierno del Conservador Mariano Ospina Rodríguez, la Constitución de los Estados Unidos de Colombia expedida por la Convención Nacional el 8 de mayo de 1863, mantuvo en su preámbulo, la exclusión de Dios. En ambas se rompía la costumbre que se traía antes de la Constitución de la Nueva Granada expedida el 21 de mayo de 1853 de anteponer a Dios en el inicio de la Carta Constitucional.

<sup>433</sup> ASAMBLEA CONSTITUYENTE DEL ESTADO SOBERANO DE ANTIOQUIA. Op. cit., p. 4-6.

<sup>434</sup> CONVENCION NACIONAL, Op. cit., p. 401-402.

<sup>435</sup> VILLEGAS B, Luis Javier. En el centenario de la Arquidiócesis de Medellín. En: Diálogos de la Catedral. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2003. p. 114.

<sup>436</sup> LA EDUCACIÓN EN ANTIOQUIA EN 1874. En: El Heraldo. Medellín. Trim. 17, vol. 5, no. 198 (Ene. 30 1874). Bogotá.:BNC Sala de Prensa 1ª, ARPE 2310 C.77 RI. p. 801.

anterioridad por Restrepo<sup>437</sup> en *Mi compadre Facundo*, personaje que caracterizando el carácter del antioqueño, obtiene como legado de su padre una enseñanza que no se había enfocado a otra cosa que *a temer al Rey, a Dios y al Diablo, a leer, aunque no de corrido, y regularmente las cuatro reglas aritméticas*. Con esta tradición, Facundo se forjó jornaleando, arando la tierra, comerciando, ahorrando con avaricia y suprimiendo todo goce, lo que le permitió vivir luego de sus tierras y la usura, en estrecha alianza con el *poder espiritual* y con dominio absoluto sobre el *tinterillo del lugar* quien dirigía al alcalde, personajes con los que en su conjunto, se estrellaban *las predicciones de la prensa, y los esfuerzos generosos que hacían algunos jóvenes ilustrados para calar la idea democrática hasta las últimas capas sociales*. Posicionado Facundo, a partir de una rígida economía doméstica y personal, envió a su hijo a estudiar a Bogotá, constatando una vez regresó de la capital, cómo el hijo *se había perdido en Santafé*. Esta afirmación la realizaba puesto que el joven se declaró en:

completa insurrección contra la sórdida economía y las costumbres tradicionales de la familia. Quiere que empapelen la casa, la adornen con algunos muebles y sobre todo que cambien las duras tarimas, inventadas para hacer penitencia, por sofás o canapés. Pretende que se mejore la comida, se tome vino al menos los domingos, y café todos los días, que llama él la bebida del siglo. De por allá vino gólgota, y a fuera de tal quiere reformarlo todo. Exige que sus hermanas anden calzadas, constantemente vestidas de limpio, y que se paguen cocineras. Dice en alta voz que puede uno ser muy buen cristiano, trabajador y honrado y vivir con decencia; que si la plata no se gasta en proporcionarse algunos goces, y llevar vida de caballeros, maldita la cosa para que sirve. Estas verdades de a puño son para mi compadre enormes herejías. Para un acumulador antioqueño de raza pura, la palabra *goce* es hasta inmoral<sup>438</sup>.

Ante el ambiente de Bogotá y específicamente el universitario que podía propiciar la caída de los caracteres por la impotencia para abrazar el sacrificio, que favorecía el debilitamiento de las “buenas” costumbres, por la incapacidad para vencer los atractivos

---

<sup>437</sup> KASTOS, Emiro o RESTREPO, Juan de Dios. *Mi compadre Facundo*. En: *Costumbres parroquiales en Antioquia Bogotá: EL Tiempo* (29), 17 de julio de 1857. p. 45

<sup>438</sup> *Ibid.*, p.53

del deleite y que ablandaba cierto tipo de moralidad en el individuo y por extensión en la sociedad, aunados al *sensualismo con todas sus doctrinas utilitaristas y ateas*, a las *logias tenebrosas*<sup>439</sup> y a la orientación laica en la instrucción que se impulsaba desde la capital, la Universidad de Antioquia emerge como un espacio en el que no sólo se intenta evitar el debilitamiento de la moralidad imperante en Antioquia, al impedir que la futura dirigencia se preparara en los *claustros corrompidos* como se tildaba a los de la Universidad Nacional<sup>440</sup>, sino como la institución que posibilitaría la expansión del proyecto social, político y económico antioqueño, desde una instrucción que tenía por objeto hacer entrar a la población en el *movimiento civilizador* y el progreso desde los juegos de verdad que en Antioquia se introducían para tales fines. Así, la Universidad de Antioquia mantuvo en su dirección un enfoque moral que presentó en la instrucción los principios liberales de ciencia y libertad y paradójicamente negó al mismo tiempo, la experiencia personal como medio para la perfectibilidad del sujeto, como vía de aprendizaje para la comprensión y transformación crítica y responsable de la realidad. Vestigios de ello son evidentes en el *régimen y estricta disciplina establecidos*, mediante una *vigilancia incesante* ejercida sobre los alumnos, para que actuaran según lo programado para cada instante de su vigilia<sup>441</sup>. La Universidad de Antioquia, desde esta orientación distinta en su instrucción pública respecto a la impartida en la Universidad Nacional, era la “llamada á formar una juventud inteligente y cristiana, á propósito para regir los destinos de la patria en una época no muy lejana”<sup>442</sup>. La dirección dada a la Universidad, se enfocó pues a garantizar la estabilidad moral socialmente válida a los grupos familiares que a futuro continuarían influyendo en el panorama político y económico<sup>443</sup>, a formar los jurisconsultos que demandaba la Administración y a impartir una educación alejada del sensualismo y sus doctrinas, el cual, según Ospina<sup>444</sup>, era impulsado por el Gobierno de la Unión quien lo aclimatava y propagaba cargando al *pueblo cristiano con ruinosas contribuciones para hacer los*

<sup>439</sup> UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Certámenes públicos de 24 de Noviembre de 1875, sesión solemne de distribución de premios. En: El Monitor. Medellín. T. 4, no. 12 (Nov. 24 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 7160 C.185 RI. p. 4.

<sup>440</sup> VILLEGAS B., Luis Javier. La Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, un reto para los conservadores antioqueños. En: Universidad de Antioquia: Historia y presencia. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 1998. p. 99.

<sup>441</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Informe del Rector de la Universidad sobre la marcha de este establecimiento. En: El Monitor. Vol. III, No 14. Medellín: (19 agos. 1874). p.112-114.

<sup>442</sup> SOBRE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. En: El Tradicionista. Bogotá. Trim. 1, vol. 3, no. 305 (Mar. 26 1874). Tomado de: "El Heraldo" de Medellín. Bogotá: BNC Sala de Prensa 1ª, ARPE: 1237 C.38 RI. p. 1339.

<sup>443</sup> Ibid., p. 1339.

<sup>444</sup> OSPINA R., Mariano. Prospecto. En: La sociedad, Medellín: No.1, (jun. 15. 1872). Biblioteca Central, Sala de prensa, Universidad de Antioquia, 1872. p. 1-3.

*gastos de esta lepra mortal* que omitía la condición soberana del progreso moral: el esfuerzo.

Tanto en el Gobierno de la Unión como en el de Antioquia, se desplegó desde el Poder Político al que se aunó en Antioquia el Poder Espiritual, un liderazgo efectivo sin precedentes que contó y destinó los recursos financieros, físicos, materiales e integró el cuerpo de docentes necesarios para el impulso de la instrucción pública, no sólo en el nivel universitario. Para ambas instancias administrativas era necesario instruir y educar a la juventud como esperanza para el progreso. Tanto en un espacio como en el otro, se mantuvo el nombramiento de Catedráticos, en sujetos de reconocida idoneidad, sin distinción política\* con la diferencia de que mientras en la Universidad Nacional a la Dirección se le salió de las manos el debate producido tras la *cuestión de textos*, la sagaz diplomacia practicada por Berrío, permitió conciliar las prácticas políticas y educativas de Mariano Ospina Rodríguez con las de los liberales<sup>445</sup>. En este sentido, mientras que en Antioquia, se publicitaba en la prensa cercana al poder, que el “Gobierno del Estado no sigue el funesto sistema del nacional que ha hecho de su Universidad *una fábrica de liberales*, ó mejor dicho, un seminario de racionalistas y ateos”<sup>446</sup> en Antioquia por Ospina como uno de los catedráticos más connotados que tenía la Universidad, se tenía claro que educar era “desarrollar y dirigir los sentimientos; transmitir ideas y encaminar la inteligencia; producir y arraigar hábitos morales, intelectuales y físicos”<sup>447</sup>. En este sentido es bien conocida la dirección que Ospina dio a la educación la cual debía ser, ante todo, eminentemente *moral y religiosa*; y la instrucción, *científica, profesional e industrial: lo bueno y lo útil juntamente, pero de un modo eficaz, positivo y práctico*. Para él, la tendencia en el exceso de jurisconsultos, políticos, y médicos, debía ser cambiada en la práctica por individuos instruidos en ciencias, artes y profesiones útiles, tales como la mineralogía, la agricultura, la arquitectura, la ingeniería, para dar a los jóvenes carrera y a la familia y a la patria, seres lo mejor y más útiles posibles. A

---

\* Si bien en la Universidad Nacional el cargo de Rector lo asumió el destacado liberal francmasón Manuel Ancizar, este puesto fue ocupado en el entonces Colegio del Estado, -después llamado Universidad de Antioquia- en el periodo de 1865 a 1873 por el reconocido liberal Román Hoyos quien había sido “enemigo acérrimo de los jesuitas” y quien con otros liberales orientaban la escuela de Jurisprudencia, reservándose los conservadores la enseñanza de las cátedras en las demás escuelas. Ver: GARCÍA E., Rodrigo de Jesús. Escuela de Jurisprudencia. En: Universidad de Antioquia: Historia y presencia. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 1998. p. 101-102.

<sup>445</sup> GARCÍA E., Rodrigo de Jesús. Escuela de Jurisprudencia. En: Universidad de Antioquia: Historia y presencia. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 1998. p. 101-102.

<sup>446</sup> La educación en Antioquia en 1874, Op. cit., p. 801.

<sup>447</sup> OSPINA R., Mariano. La Barbarie. En: La Sociedad. Medellín: N0. 162, (ago. 14. 1875). Biblioteca Central, Sala de prensa, U. De Antioquia, p: 137-139.

procurar ello, era a donde debían dirigirse los esfuerzos en el sistema de instrucción pública<sup>448</sup>. En tal enfoque estaban, según él, implícitos los medios para evitar las críticas fundadas a la *organización y la dirección de la enseñanza*, que se daba por el Gobierno de la Unión<sup>449</sup>.

En segundo lugar, y como ya se ha indicado, además de una dirección centralizada en la instrucción pública universitaria, con la expedición por Santos Gutiérrez, de la ley 27 del 30 de mayo de 1868<sup>450</sup> se acentuó la concentración en la orientación de la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia, en medio de una Constitución Política de alto corte federalista. Para este año, el Gobierno de la Unión prescribió mediante dicha ley, que lo costado en el ramo de la instrucción pública con fondos nacionales, debía ser dirigido por el Poder Ejecutivo de la Unión por medio del Rector de la Universidad Nacional. Además de ello, autorizó al Poder Ejecutivo para el desarrollo y fomento de la instrucción pública en los establecimientos privados de educación. El Gobierno de la Unión, centralizó así el sostenimiento de la Universidad Nacional y las Escuelas Normales. Dictaminó de igual manera el establecimiento de una Escuela Central compuesta proporcionalmente por alumnos de todos los Estados para la formación de institutores, de Escuelas Modelo, de Escuelas Rurales de Agricultura y Ganadería y concentró la formación, publicación y difusión de textos de enseñanza, al igual que la dotación de útiles para las escuelas. Se concibió, pues, todo un despliegue de instituciones y prácticas que se interrelacionaban para materializar las regulaciones sociales mediante la escolarización. Se perfiló de forma nítida en la referida Ley, la promoción realizada por el Gobierno en el ramo de la instrucción, para reducir a un sistema uniforme este campo social en toda la nación.

En tercer lugar, otro evento que permite problematizar los juegos de autoridad y poder en la dirección de la instrucción pública, el cual amplía y fortalece la plataforma legal que el liberalismo radical desplegó con la organización de la Universidad Nacional y con la Ley 27 del 30 de mayo de 1868, se visibilizó con la expedición del Decreto

---

<sup>448</sup> OSPINA R., Mariano. Excomunió. En: La Sociedad. Medellín: No. 166. (Sep. 4. 1875). Biblioteca Central, Sala de Prensa, U. De Antioquia, p. 169-171.

<sup>449</sup> OSPINA R., Mariano. Nuestros Estudios. En: La Sociedad. Medellín: No.105. (Jun. 20. 1874) Biblioteca Central, Sala de Prensa, U. De Antioquia. p 65 –66.

<sup>450</sup> GUTIERREZ, Santos. Ley no. 27 de 30 de Mayo de 1868 sobre instrucción pública. En: Leyes de 1868 y Constitución de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1875. T. 1 Leyes de 1863 a 1870. Bogotá. BNC Fondo Caro. ARPE. 3755 C.04 RI. p. 34-35.

Orgánico de Instrucción Pública Primaria del 1 de noviembre de 1870 -DOIPP-. Esta norma que no sólo tuvo un alcance en la instrucción pública primaria, sino que presentó repercusiones en la dirección de las Escuelas Normales y Colegios, permitió apreciar con mayor nitidez, las relaciones de poder en que se movía la dirección, como elemento preponderante en la administración de la instrucción pública.

Los liberales radicales, al concebir la dirección de la instrucción pública en los Estados Soberanos, definieron en el DOIPP<sup>451</sup>, que ésta, en tales Estados, correspondía al encargado del Poder Ejecutivo en cada uno de ellos, es decir, al Presidente de cada Estado. Con la sagacidad política que los llevó al poder, sutilmente plantearon que para “auxiliar” a dicho Presidente, en lo relativo a la instrucción pública, se crearía en cada Estado, un Director de Instrucción Pública, funcionario nacional nombrado por el Poder Ejecutivo de cada Estado a propuesta de la Dirección General de Instrucción Pública, controlada por el Gobierno de la Unión. Desde la idealidad, después de ser nombrado en última instancia por el poder central, la norma radical, concedía al Poder Ejecutivo de cualquier Estado adscrito a la Unión, la potestad de suspender al Director de Instrucción Pública de un Estado como el de Antioquia, por ineptitud en sus funciones<sup>452</sup>. Con esta estructura de poder, el liberalismo desconoce las prescripciones de la Ley 27 de 30 de mayo de 1868, que contemplaba acuerdos entre el Gobierno de la Unión y los gobiernos de los respectivos Estados para la asignación de cargos, responsabilidades y dotación en la instrucción<sup>453</sup>. El DOIPP, por el contrario, prescribe de forma categórica cuales son las responsabilidades en cuanto a recursos por la nación, los estados y los distritos y configura una estructura administrativa con un funcionamiento formalmente delimitado.

Tienen los radicales la intención de intervenir con el Director de Instrucción Pública como funcionario nacional, la autoridad en todos los ramos de la instrucción, aspecto que no se comparte en el Estado Soberano de Antioquia, el cual, mediante el Decreto Legislativo número 186 del 3 de octubre de 1871<sup>454</sup>, determina con un solo artículo, que no se acepta en el Estado, el Decreto de 1º de noviembre de 1870, orgánico de Instrucción Pública primaria, promulgado por el Gobierno de la Unión<sup>455</sup>. Como Estado

<sup>451</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto orgánico de la instrucción pública primaria, Op. cit., p. 4-6.

<sup>452</sup> Ibid., p. 8-10.

<sup>453</sup> GUTIERREZ, Santos. Ley no. 27 de 30 de Mayo de 1868, Op. cit., p. 35.

<sup>454</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto Legislativo número 186 de 3 de octubre de 1871. En: El Tradicionalista. (Nov. 15 de 1871) ARPE. F 747 C 125. RI. p. 18.

<sup>455</sup> GARCÍA, Julio Cesar. Historia de la instrucción pública en Antioquia, Op. cit., p. 114.

Soberano, en Antioquia en contraposición al referido Decreto expedido en la Unión, se oficializa el 2 de enero de 1871 su propio Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, -dos meses después del Decreto Orgánico de Instrucción Pública emanado por el Estado de la Unión- en el que se prescribe que será el Presidente del Estado Soberano, como encargado del Poder Ejecutivo, el que dirige la instrucción pública en el Estado. No se permite en tal sentido el funcionario nacional, ni el mecanismo determinado para su nombramiento por el poder central. En vez de éste y ello, determinan que la autoridad en el ramo, es función y deber del Presidente del Estado, quien además de ser lo que es, continúa cumpliendo a partir de la fecha la responsabilidad de ser el Director General de Instrucción Pública de Antioquia. Se da así en Antioquia, no sólo una definición homóloga al cargo que se ostenta en la Oficina de la Dirección General de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia, sino que se regula con base en la Constitución de Rionegro, autónomamente, el nombramiento de los funcionarios del ramo en cuestión. Como apoyo a esta función que se anexa el Presidente del Estado de Antioquia, Pedro Justo Berrío, se prescribe la ayuda del Secretario de Gobierno del Estado de Antioquia, Abraham García, que lo será a la vez de la Dirección General de Instrucción Pública<sup>456</sup>.

Los dirigentes antioqueños no estaban dispuestos a ceder un ápice en la dirección de la instrucción pública, pues, si bien, los liberales radicales no tenían problema para llevar a feliz término sus normas de instrucción en la mayoría de los Estados Soberanos, por el control político que sobre ellos tenían, si presentaban dificultades para hacerlo en Antioquia. Su táctica en el Estado en cuestión, no les había dado resultado.

Con lo anterior se quiebra en Antioquia la dirección que pretendía darse desde el Gobierno de la Unión a la instrucción pública, prescribiendo que el Director de Instrucción Pública, para el caso, del Estado Soberano de Antioquia, dependiera del Director General de Instrucción Pública de la Unión, funcionario adscrito a la Secretaria del Interior y Relaciones Exteriores, quién incluso, podía suspender a los Directores de la Instrucción pública de los Estados por inadecuado desempeño en el ejercicio de su autoridad, delimitada de forma expresa por sus funciones<sup>457</sup>.

<sup>456</sup> BERRÍO, Pedro Justo Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 7. No 432. (19 de diciembre de 1870) ARPE: c 127 f 5935. 1871., Op. cit., p. 245-246.

<sup>457</sup> SALGAR, Eustorjio, Decreto orgánico de la instrucción pública primaria, Op. cit., p. 5.

El Poder Ejecutivo de Antioquia, como pudo apreciarse en el capítulo anterior en el que se problematiza la organización de la instrucción pública, no cedió la dirección de la instrucción pública, en sus niveles estratégicos, al poder central; tampoco lo hizo en niveles intermedios, a cuerpos colegiados, integrados por consejos o comisiones,<sup>458</sup> instancias con las que se debilitaba por el Gobierno de la Unión el manejo de la instrucción en Distritos de Instrucción Pública o en Estados Soberanos de concepción política divergente a la propuesta radical. La dirección de la instrucción en Antioquia, en horizonte conservador, continuó siendo una responsabilidad altamente controlada por el Poder Ejecutivo del Estado, en el que los poderes locales, tenían gran peso, y los cuales a lo largo del siglo XIX, habían carecido de un compromiso decidido y consecuente, con la instrucción pública. En Antioquia haciéndose valer la autonomía de Estado soberano, se ignoraban las propuestas de dirección liberal determinándose un organigrama piramidal, jerárquico, con líneas de autoridad descendente y comunicación de arriba a abajo<sup>459</sup>. Esta dirección unidireccional, permitía como en la estructura organizativa propuesta por los liberales radicales<sup>460</sup>, regular mucho más la instrucción pública en Antioquia, de gran relevancia ideológica, política, social y cultural en el período de la Reforma Instruccionista.

Al no adoptar el Estado Soberano de Antioquia, la estructura directiva que la administración central le dio a la instrucción pública, quedan en éste, sin piso, los juegos de autoridad y poder prescritos en el DOIPP, el cual muestra cómo la instrucción es dirigida por el Poder Ejecutivo, dependiendo en los Estados la autoridad en la instrucción pública en la primaria, colegios y donde existiesen universidades, del respectivo Director, como funcionario del orden nacional.

En este sentido, en el DOIPP, se crea por el Gobierno nacional, por primera vez, una oficina central denominada la Dirección General de Instrucción Pública, adscrita a la Secretaría de lo Interior y Relaciones Exteriores<sup>461</sup>. En ella, aparece un funcionario especializado el cual distribuye y favorece en sus colaboradores la apropiación que impulsa el poder central, para la Instrucción Pública: El Director General de Instrucción

<sup>458</sup> BERRIO, Pedro Justo, Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 7. No 432. (19 de diciembre de 1870) ARPE: c 127 f 5935. 1871., Op. cit., p. 245-247.

<sup>459</sup> Ibid., p. 245-248.

<sup>460</sup> SALGAR, Eustorjio, Decreto orgánico de la instrucción pública primaria, Op. cit., p 4-53.

<sup>461</sup> Ibid., p. 4-6.

Pública. Es de mencionarse que para 1868, existía el Departamento de Instrucción Pública, dirigido por el Rector de la Universidad Nacional, como Director de Instrucción Pública, quien delega en tal horizonte funciones, pero nunca responsabilidades. El referido departamento, estaba adscrito a la Secretaría del Interior y Relaciones Exteriores. Con el DOIPP, este es remplazado, por la instancia de dirección ya especificada, para la cual es fundamental centralizar en ella los negocios sobre la instrucción pública en manos del Gobierno de la Unión, al igual que el ejercicio de una *constante vigilancia* sobre los establecimientos de educación. La concentración de la dirección como elemento fundamental para generar una regulación de lo social, incluyó la determinación de métodos de enseñanza, el señalamiento de textos u obras para la misma y la dirección para la adaptación, traducción y publicación de textos<sup>462</sup>. La institución creada, el funcionario a su cargo y el conjunto de materialidades discursivas halladas en su dispersión en torno a la dirección de la instrucción pública, configuran la formación de un componente propio del saber de la destiñ de la instrucción.

La Instrucción se perfiló desde una línea de discurso que ameritó una oficina especializada para su dirección. El Poder Ejecutivo, quien promulgó el DOIPP, nombró al funcionario que dirigiría la Instrucción Pública en la República. Para hacerlo, debía contar con la aprobación del Poder Legislativo, trámite que aparece como una legitimación del nombramiento, si se tiene en cuenta que de los nueve (9) Estados Soberanos, el liberalismo radical tenía mayoría de representantes en este órgano, con lo que garantizaban el poder, constituido por la norma. El Poder Ejecutivo, como institución vocera de la nación, plantea al respecto:

En la Dirección jeneral de Instruccion pública está depositada la confianza nacional en lo relativo a este ramo de la administracion: ella comunica el movimiento a todo el sistema, pone en accion los elementos destinados al desarrollo de la enseñanza, i en cuanto de ella dependa es responsable de sus progresos<sup>463</sup>.

El Poder Ejecutivo, se considera instancia que administra las actividades vistas como necesarias para la República y, tiene, por tanto, la potestad de crear instituciones como

---

<sup>462</sup> GUTIERREZ, Santos, Ley no. 27 de 30 de Mayo de 1868, Op. cit., p. 35.

<sup>463</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto orgánico de la instrucción pública primaria, Op. cit., p. 4.

la Dirección General de Instrucción Pública. Se tiene la esperanza de que en esta nueva institución, se juegue un papel relevante para el progreso de la enseñanza. Desde la concepción del DOIPP, la instrucción pública se consideró como un sistema al que era necesario comunicarle movimiento desde la nueva Institución. Tal institución en conjunto con las responsabilidades que se le asignaron, se visibilizan como dinamizadoras del sistema; ponen en acción todos los elementos que integran al sistema y que son destinados al desarrollo de la enseñanza como fundamento de éste. Se presenta acá, una dependencia de la enseñanza con respecto a la nueva institución. La segunda no funciona sin la primera y ésta no tiene existencia sin la segunda. La una se debe a la otra, pero la dirección tiene encargos muy precisos respecto a la segunda. La enseñanza como conjunto no definido de elementos, aparece como un asunto que hay que dirigir, que hay que dinamizar, y para ello se crea una institución especializada que lo haga. Siendo responsable de poner en acción todos los elementos destinados al desarrollo de la enseñanza, al asignársele tal responsabilidad, la nueva Institución es responsable de los progresos de la enseñanza. Tal tarea es verificable precisamente en los avances que se visibilicen de acuerdo a las nuevas prescripciones instructoristas de los radicales.

Como principal deber y atribución de la Dirección General de Instrucción Pública está la suprema inspección de la Instrucción pública en todos sus ramos. El Director General aparece como alguien a quien se le asignan deberes y atribuciones, es decir, alguien que tiene que cumplir con obligaciones, pero que de igual manera tiene la competencia para hacer que se cumplan otras. El poder se le aplica y tiene la potestad de ser empleado también por quien lo sufre. El Director como sujeto, está sujeto a otros, pero sujeta a otros. El poder lo atrapa y se despliega a otros, se padece y se ejerce. Los deberes y atribuciones simplemente se explicitan. No se visibiliza quien concede semejantes atributos a alguien. Si el enunciado no apareciera en un Decreto y en un preámbulo que especifica que es el Poder Ejecutivo quien lo determina, éste supremo que delega, no podría identificarse<sup>464</sup>.

La administración en el DOIPP nacional se ejerce mediante un director a quien se le cede la autoridad para que la ejerza. Revestido de ella como primer deber y atribución

---

<sup>464</sup> Ibid., p. 5.6.

se le plantea la suprema inspección de la instrucción pública. Con tal atributo, la vigilancia puede llevarse al límite máximo por el Director, para obtener el funcionamiento definido para la instrucción pública. Dirigir es inspeccionar y vigilar. El Director no sólo dirige la enseñanza, sino que la vigila.

Tal caracterización de la institución Dirección General de Instrucción Pública, del funcionario que gestiona sus procesos y los discursos que envuelven a ambos, en conjunto con otros deberes y funciones que buscan por el poder central el control de los dispositivos con que se implementarían los ramos de la enseñanza, la administración y la inspección, la selección y nombramiento de funcionarios de carácter nacional previstos para rodar el andamiaje de la instrucción pública en los Estados soberanos que adoptasen el Decreto, la suspensión de funcionarios, la adopción minuciosa y circulación de programas y textos que comprendieran todos los puntos a que debía sujetarse la enseñanza de cada materia en las diferentes escuelas, el seguimiento presupuestal y contable de los recursos invertidos en la instrucción, la información estadística del ramo, la adopción de reformas aplicables a las escuelas de la nación y la ejecución de medidas conducentes a la promoción general de la enseñanza<sup>465</sup>; operan en Antioquia<sup>466</sup>, al margen del poder central y dentro de prácticas organizadas y estructurantes que configura el poder regional.

Así pues, el DOIPPA retoma en su redacción, mediante el sutil manejo político que caracterizó a Antioquia en el Gobierno de Pedro Justo Berrío, formas organizativas del DOIPP propuesto por el Estado de la Unión. Sin embargo, adecuó las estructuras del sistema de instrucción pública a su criterio. Retomó, pues, algunos puestos de trabajo y funciones, pero dejó ver su autonomía frente al manejo de la política educativa por parte del Estado, ampliando sustancialmente las funciones respecto a las propuestas por los radicales para las diferentes instancias e igualmente, proponiendo frente a la estructura que soportaba y dinamizaba la instrucción pública en el Estado de la Unión, una más burocrática, vertical, amplia, imprecisa y estatal.

Si bien en Antioquia se tuvo la autoridad deseada para dirigir la instrucción pública con base en la plataforma jurídica impulsada por el Poder Ejecutivo y el Poder Legislativo,

---

<sup>465</sup> Ibid., p. 5-6.

<sup>466</sup> BERRIO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 7. No 432. (19 de diciembre de 1870) ARPE: c 127 f 5935. 1871.. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 7. No 432. (19 de diciembre de 1870) ARPE: c 127 f 5935. 1871., Op. cit., p. 245.

el Gobierno de la Unión con la potestad que le concedían las reformas realizadas en 1868 y en 1870 como desarrollos de la Constitución de 1863, penetró el poder ejercido por las autoridades antioqueñas, estableciendo una Escuela Normal Nacional, a finales de 1872. La creación de este tipo de establecimientos en cada uno de los Estados de la Unión, se había prescrito en el DOIPP<sup>467</sup>. Si bien en Antioquia no se había admitido esta norma nacional, la misma establecía que en los Estados que no aceptasen las “disposiciones de este decreto, la injerencia del Gobierno Federal en la Instrucción pública primaria se limitará a la organización, dirección e inspección de las escuelas nacionales que en ellos se establezcan”<sup>468</sup>.

Emerge pues la Escuela Normal Nacional en el Estado de Antioquia, dirigida por el pedagogo protestante alemán, Amadeo Weis, en un sistema de instrucción pública que afirmaba los estrechos vínculos con la Iglesia Católica. En este sentido, aunque el Gobierno de Antioquia por un lado a través del Secretario de Gobierno de Pedro Justo Berrío invitaba a ingresar a la referida institución<sup>469</sup>, por otro desacreditaba la labor pedagógica y administrativa del funcionario nacional<sup>470</sup>, situación que aunada a la creación de la Escuela Normal de Varones del Estado Soberano de Antioquia<sup>471</sup>, establecida bajo la dirección del pedagogo católico Christian Siegert y la fundación de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia<sup>472</sup>, llevó al cierre de la institución nacional. La Normal Nacional de Varones abrió sin embargo sus servicios en Rionegro, en 1876<sup>473</sup>, a partir del reconocimiento del ambiente liberal que en este distrito existía, aspecto que favorecía su impulso<sup>474</sup>. Dada la cuestión religiosa que estaba como telón de fondo entre la dirección impresa a éstos establecimientos por el Gobierno de la Unión y de Antioquia, Juan Llano como Director de la Escuela Normal

<sup>467</sup> SALGAR E, Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria., Op. cit., p. 31.

<sup>468</sup> Ibid., p. 3.

<sup>469</sup> GARCÍA, Abraham. Aviso de la Escuela Normal Nacional. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 52 (Dic. 13 de 1872). ARPE 6819 C.19 RI. p. 422.

<sup>470</sup> LA EDUCACIÓN EN ANTIOQUIA, Op. cit., p. 801.

<sup>471</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto de 10 de Diciembre de 1873, orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado. En: El Monitor. Medellín. Vol. 2, no. 37 (Dic. 17 ). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. C 19 6895 RI. Op. cit., p.14

<sup>472</sup> Idem. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 27 (Enero 13 de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 8043 C 185, RI. Op. cit., p. 222.

<sup>473</sup> CORTES, Enrique. Decreto de 9 de Marzo de 1876 por el cual se organiza la Escuela Normal de Rionegro. En: La Escuela Normal. Bogotá . Vol. 6, no. 257 (Mar. 11 1876) Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 6121. C.147. RI. 1876. Op. cit., p 386.

<sup>474</sup> LLANO, Juan. Nota del Director del Colegio y de la Escuela Superior de Rionegro. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 3 (Ene. 28 1876). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6994 C.185 RI. 1876. p. 26.

de Rionegro, envía a Recaredo Villa, Presidente del Estado y Director General de Instrucción Pública del mismo, una nota en la que planteaba:

la enseñanza Normal nacional y la del Estado están de acuerdo en todas las materias, con excepción de las de Moral y Religión, que el Gobierno de la Unión tolera, pero no prescribe; mientras que el Estado hace de ambas dos cursos obligatorios. No existe, pues, un verdadero antagonismo en punto tal delicado; y tanto así lo he comprendido; que yo con conocimiento del Poder Ejecutivo nacional, no solo he permitido en el Instituto de mi cargo, la enseñanza de las materias expresadas de acuerdo con los padres de familia de esta ciudad, sino que la he dado personalmente, tanto por acatar los deseos de éstos, como por satisfacer una inspiración de mi conciencia propia<sup>475</sup>.

Bajo tal dirección, el Gobierno de Antioquia, modificó el Decreto Orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado, en sus artículos 79 y 80, con lo que permitió a los alumnos del establecimiento de la Escuela Normal Nacional de Rionegro, gozar *mientras permanezcan sometidos a la disciplina de él*, de la exención del servicio en la fuerza pública del Estado y obtener recomendación distinguida en la previsión de escuelas, como privilegios contemplados para los alumnos de la Escuela Normal del Estado de Antioquia<sup>476</sup>.

La Escuela Normal Nacional de Varones fue restablecida en Medellín, al inicio de la Guerra de las Escuelas<sup>477</sup>, invitándose en tal sentido por el Gobierno de la Unión al Gobierno del Estado de Antioquia, para que pensionara a los alumnos que le permitía el reglamento. Los efectos de la Guerra, sin embargo, generaron un funcionamiento irregular en la institución.

La lucha por el control de la Escuela Normal, no creada, sino reorganizada durante la Reforma Instruccionista, bajo la dirección de maestros de Alemania como una de las

---

<sup>475</sup> LLANO, Juan. Nota del Director del Colegio., Op. cit., p. 26.

<sup>476</sup> Ibid., p.27

<sup>477</sup> PEREZ, Santiago. (1876) Decreto no. 104 de 9 de Marzo de 1876, por la cual se manda organizar una Escuela Normal Nacional de Varones en el Estado de Antioquia. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no.257 (Mar. 11 1876). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 10159. ARPE: 6120 R 147 RI. p. 385.

repúblicas más avanzadas en instrucción pública al momento, con la orientación de nuevos métodos de enseñanza, bajo el funcionamiento de nuevos procedimientos, fue pilar fundamental para difundir conocimientos y una nueva formación moral. Con ella, se entraba en todo el país, en cada uno de los Estados de Colombia, a formar maestros, a fortalecer la pedagogía para garantizar escuelas dirigidas y puestas en funcionamiento por maestros. Comprendía en tal sentido la dirigencia política que sin maestros formados en el campo pedagógico, no sería posible la civilización moral y el progreso material, no podría formarse el individuo y el ciudadano que el proyecto político radical demandaba. La sed de educación e instrucción, fundada desde las clases dirigentes en el poder, se irradió a toda la población. Antioquia con la administración de Berrío, comprendió de forma nítida el valor de ello<sup>478</sup> para el disciplinamiento, la individualización, la normalización y subjetivación de los sujetos, marchando a la vanguardia o a la par de la dirigencia radical.

### **5.3 RECONFIGURACIÓN DEL PODER EN LA DIRECCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA**

Tras la Guerra Civil de 1876 y 1877, conocida como Guerra de las Escuelas, y con ella el triunfo liberal, se impuso a Antioquia por la vía militar, la Reforma Instruccionista, Estado que en años anteriores la había esquivado con todo el poder jurídico, político y administrativo que tuvo a su alcance.

La Guerra de las Escuelas, nace en el Estado Soberano del Cauca, en el que ya para los años de 1872 y 1873, con el liderazgo de monseñor Carlos Bermúdez, se había impulsado una cruzada de oposición a la Reforma Instruccionista. Se actuó en este sentido desde los púlpitos, criticándose una reforma implementada con profesores protestantes, en una sociedad mayoritariamente católica y que llamaba a la instrucción obligatoria, en un contexto escolar de neutralidad religiosa que promovía *la*

---

<sup>478</sup> URIBE U, José María. Contestación no. 2 de 5 de Enero de 1874 al señor Secretario de Gobierno del Presidente del Cabildo de Rionegro a una circular de la Secretaria de Gobierno. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 3 (Ene. 28 1874). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6996 C.185 RI. p. 27.

*liberalización de las ideas morales y filosóficas en las escuelas y en la sociedad*<sup>479</sup>. Estas posiciones como agitaciones ideológicas en defensa de la religión, encuentran eco en el pueblo caucano y en los líderes conservadores, reavivando la hoguera de las pasiones políticas con las que se gestó una rebelión armada al sur del Cauca, justificada en la necesidad de desconocer el Gobierno Constitucional y desobedecer la normatividad legal que sobre instrucción pública había impulsado el Gobierno Nacional. Controlada la revuelta y demandando el gobierno de la Iglesia la asistencia religiosa en las escuelas, se encuentra una negación de la Iglesia, que muestra así en sus propósitos el deseo de retomar el gobierno total de las escuelas. Los debates antes expuestos se avivan a mediados de 1876, sugiriéndose por Estados como el de Antioquia que el mejor medio para solucionar las dificultades ocurridas en las escuelas del Cauca, era el de

reglamentarlas y organizarlas de modo que la enseñanza que se diera en ellas fuera aceptada por el Episcopado y el Clero católico, conciliando en lo posible los sentimientos religiosos del pueblo colombiano con las facultades del Gobierno de la Unión, pues era de tenerse en cuenta que, con arreglo al artículo 18 de la constitución federal, el fomento de la Instrucción Pública no era un ramo de la exclusiva competencia del Gobierno Nacional, por cuya razón bien podía dejarse a los Estados en esa materia una esfera de acción un poco más extensa de la que entonces se les concedía a ese respecto<sup>480</sup>.

Ante el recrudecimiento de las posiciones en el Estado Soberano del Cauca, el Gobierno de la Unión devino en la violación de la llamada Ley de Orden Público<sup>481</sup>, viéndose en la necesidad de no guardar neutralidad ante la situación política, religiosa y de orden público deteriorada de forma grave en el Cauca\*, situación que generó en los líderes

<sup>479</sup> CÁRDENAS M., Jairo y RENTERÍA R., Pedro E. La instrucción pública en el Estado Soberano del Cauca. 1870-1875. Medellín: Universidad de Antioquia, 1991. p. 77-88.

<sup>480</sup> DUQUE B, Francisco. Historia del Departamento de Antioquia. Medellín. Editorial Albon – Interprint S.A. 1968. p. 819.

<sup>481</sup> ACOSTA, Santos. Ley 20 de 16 de abril de 1867 sobre orden público. En: Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821, conforme a la Ley 13 de 1912. Tomo XXIII. Años 1867-1868. Bogotá: Imprenta Nacional, Universidad de Antioquia. Patrimonio Documental. 1933. p. 47.

\* Con la decisión asumida por el liberalismo radical de intervenir militarmente en el conflicto del Estado Soberano del Cauca, el Gobierno de la Unión, contradice abiertamente la Ley del 16 de abril de 1867, promovida precisamente por los gólgotas contra Mosquera, que impedía la intervención del Estado central en los conflictos de los Estados soberanos. Mírese al respecto: MARTÍNEZ, Frédéric. En busca del Estado Liberal. En: El nacionalismo cosmopolita.

conservadores antioqueños la proclamación del Estado de Guerra el 8 de agosto de 1876, argumentando la defensa de la referida ley, de la Constitución y conveniencias propias para el Estado<sup>482</sup>.

Así, el progresivo roce que originó en la Reforma Instruccionista la proposición de una escuela laica, el desgaste del radicalismo fragmentado en una tendencia de “independientes” que apoyó las pretensiones presidenciales de Nuñez en 1876, en conjunto con el supuesto fraude electoral que dio la Presidencia a Aquileo Parra, llevó al Estado de Antioquia a una Guerra de claros “perfiles clericales y “cristeros” que, a su vez, despertó las reacciones iconoclastas, anticlericales y de mayor intolerancia en los “radicales” que manejaban el poder en el país”<sup>483</sup>.

En pleno furor de esta *guerra santa* se expresaba en la prensa antioqueña:

no son pequeñas diferencias en asuntos terrenales y de poca monta los que nos han puesto las armas en la mano. Son, al contrario, los más grandes intereses religiosos, sociales y políticos los que defendemos con brío y con tesón, y los que con la ayuda de Dios, salvaremos en esta desastrosa contienda. Luchamos porque no queremos ver derribados nuestros altares, perseguido y sacrificado nuestro virtuoso clero, desquiciados los fundamentos de la familia y de la sociedad, y rotas a cada momento las instituciones por los mismos que debieran ser sus más celosos defensores y guardianes. Luchamos porque no se arroje a Dios de las escuelas, ni se pervierta la juventud con la enseñanza oficial del utilitarismo materialista, ni se convierta el sufragio en una farsa vergonzosa y sangrienta, ni se dilaten los fondos públicos invirtiéndolos en recompensar fraudes y perfidias<sup>484</sup>.

Derrotadas las anteriores aspiraciones el 5 de abril de 1877, tras las fuerzas revolucionarias haber sufrido reveses en “Morrogordo” y “La Linda”, se forjó la

---

Referencia europea en la construcción nacional de Colombia. 1845-1900. Bogotá: Banco de la República/Instituto Francés de Estudios Andinos. 2001. p. 369-370.

<sup>482</sup> Ibid., p. 819-821.

<sup>483</sup> URIBE de H., María Teresa. Hacia el fin de siglo: la Universidad, entre la lucha política y las guerras civiles. En: Universidad de Antioquia: Historia y presencia. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 1998. p. 146.

<sup>484</sup> RESTREPO, Juan Pablo. Circular No 5 del Secretario del Estado en el Despacho del Gobierno. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol XIV. No 6. (Febrero 13 de 1877) Universidad de Antioquia, Biblioteca Central. Rollo de Consulta No 0040. p. 25.

capitulación de Silverio Arango Palacio el 6 de abril de 1877 en el Alto de San Antonio, firmada por el General Trujillo, liberal independiente y artífice de la victoria contra el Presidente de Antioquia. A partir de este momento no sólo se asiste a una serie de cambios que repercutieron en la dirección de la instrucción pública en Antioquia, sino a revueltas, alzamientos en armas y batallas menores que amainaron sólo hasta 1880, cuando asume Nuñez la presidencia de la Unión, eventos belicosos que devastaron los desarrollos alcanzados por Antioquia en Instrucción Pública y que reconfiguran los principios y la autoridad en la dirección de la instrucción en este Estado Soberano, siendo asumida según las directrices impresas por el liberalismo radical.

En este sentido, terminada la guerra y tras la instalación de la Jefatura Civil y Militar en Antioquia, se plantea, en primer lugar, en el referido Estado un sistema de instrucción pública uniforme para todas las escuelas, en armonía con lo estipulado por el Gobierno de la Unión. Ello se concreta mediante el Decreto no. 1 de 4 de julio de 1877, en el que se acepta para la instrucción pública primaria en el Estado de Antioquia el Decreto dictado por el Poder Ejecutivo Nacional el 1 de noviembre de 1870<sup>485</sup>.

En segundo lugar, el Congreso de la República por Ley 37 de 12 de junio prohibió a perpetuidad el ejercicio de funciones de prelados u ordinarios, en el territorio de los Estados Unidos de Colombia, a los obispos Carlos Bermúdez, Manuel Canuto Restrepo; Joaquín Guillermo González y José Ignacio Montoya, de Popayán, Pasto, Antioquia y Medellín, respectivamente. De igual modo se sancionó a los ministros del clero superior e inferior que hubiesen tomado armas, ya en cuerpo de ejércitos revolucionarios, ya en guerrillas, iniciándose a partir de lo anterior una severa inspección de cultos.

En tercer lugar, una vez instalada la Convención por Trujillo el 20 de agosto de 1877, se decretó por ésta el destierro de Recaredo de Villa, Silverio Arango, Mariano Ospina Rodríguez, Domingo Hincapié, Cosme Marulanda y Juan Pablo Gómez. El 15 de junio de 1878, la Corte de Justicia plantea la proscripción para estos ciudadanos. Se expide posteriormente el 5 de octubre de 1877 la Constitución de Antioquia<sup>486</sup>.

---

<sup>485</sup> TRUJILLO, Julián. Decreto no. 1 de 4 de julio de 1877 sobre instrucción pública primaria. En: *El Preceptor*. Medellín. Trim. 1, t. 1, no. 1 (Set. 5 1877). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. 7218 C.13 RI. Op. cit., p. 2

<sup>486</sup> DUQUE B, Francisco, Op. cit., p. 831-832.

En cuarto lugar, el 5 de septiembre de 1877 empezó a publicarse El Preceptor, órgano de la Instrucción Pública con el cual el Gobierno de Antioquia leal al radicalismo, sustituyó el Monitor que se había suspendido el 5 de julio de 1876. Paralelo a este acontecimiento con el que se modifican sustancialmente los discursos que circularan entre los maestros y letrados de los distritos, con un énfasis totalmente liberal y laico, se incrementa el número de alumnos becados en las escuelas normales del Estado y se incrementan significativamente los salarios de los directores de escuela<sup>487</sup>.

Se eliminó, por otro lado, la falta de estudiantes de Antioquia en la Universidad Nacional, tachada por los jerarcas de la Iglesia y conservadores como nido de vicios y materialismo. Para ello, se dispusieron hasta de 80 becas a cargo del Estado de Antioquia para que anualmente por parte del poder Ejecutivo, se definiese la cantidad de jóvenes que debían de ser admitidos y sostenidos en el claustro académico nacional. Los liberales desde esta norma pretendieron oxigenar los discursos educativos con los que se formaban los jóvenes en la entonces Universidad de Antioquia<sup>488</sup>.

Es de indicar que, durante la Guerra y en momentos posteriores a ella, la dirección de la instrucción pública entró en Antioquia en crisis en conjunto con el sistema de instrucción, aspecto manifestado en el cierre de los locales escolares, convertidos en cuarteles y en la reconfiguración por el poder radical, una vez estabilizada la guerra, de los cargos directivos en la instrucción pública en los niveles estratégicos, tácticos y operativos<sup>489</sup>. En este sentido, la dirigencia radical, con el control del poder en Antioquia, no dudó en afirmar en sus cargos y visibilizar como modelos a aquellos directores que leales al ideario liberal radical, venían mostrando una “conducta ejemplar y patriótica que en todo tiempo han observado i por la que observaron durante el curso de la revolución”<sup>490</sup>. Es significativo, en tal sentido, el siguiente enunciado emitido desde la Inspección de Enseñanza del Departamento del Oriente:

<sup>487</sup> TRUJILLO, Julián. Decretos de 1877 sobre instrucción pública, Op.cit., p. 3.

<sup>488</sup> URIBE A, Manuel. Decreto 7 del 24 de mayo de 1877 por el cual se ordena al Poder Ejecutivo la colocación en la Universidad Nacional, de alumnos por parte del Estado de Antioquia. En: Leyes y Decretos del Estado Soberano de Antioquia expedidas por la legislatura en sus sesiones de 1877. Medellín: Imprenta del Estado, 1877. Bogota. BNC. Fondo Pineda. ARPE 273 C 189 RI p. 143.

<sup>489</sup> ALDANA, Daniel. Resolución de 29 de Diciembre de 1877 sobre nombramientos de Directores para las Escuelas Superiores. En: El Preceptor. Medellín. T. 1, no. 9 (Ene. 7 1878). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7266 C.13 RI. p. 66.

<sup>490</sup> GARCÍA, Francisco A. Resolución de 22 de Abril de 1879, dando un voto de aprobación a los directores de las escuelas públicas. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 47 (May. 28 1879). 7407 C.13 RI. p. 377.

en medio de las ocupaciones inherentes a la reorganización de la Administración pública, trastornada en todos sus ramos por la vorágine de la revolución que estalló en 25 de Enero, [se refiere al año de 1879] me he ocupado mui particularmente i en cuanto me ha sido posible, del ramo de la Instrucción pública, atendiendo con esmero a la provision de Directores, sustrayendo muchos de ellos, o por motivo de la profesion de sus ideas políticas, o por falta de idoneidad; i me cabe la satisfacción a esa Inspeccion [ocupada por el Inspector General de Instrucción Pública] que la mayor parte de las escuelas del Departamento se encuentran hoy rejentadas por individuos que dan garantías para contar con que mas tarde los hijos de este Departamento vengan a ser ciudadanos útiles a su patria<sup>491</sup>.

Para los líderes de la instrucción pública en Antioquia, durante la ocupación del liberalismo, muchas escuelas se encontraban *dirijidas por personas viciosas o ineptas*. En éste sentido las autoridades del ramo debían pasar informe sobre la “conducta, aptitudes i demas condiciones del Director o Directores, de las escuelas de cada distrito”<sup>492</sup> para con base en ello tomar las medidas *convenientes* con aquellos directores *leales a la causa constitucional, lo mismo que los que tomaron armas contra ella*.

Si posiciones como las anteriores se presentaban en el campo de la instrucción pública, en el campo político y social, con la asunción en 1878 del General Julián Trujillo al poder, -que en aquella época era uno de los Jefes del Partido Independiente y fue partidario de Nuñez- con promesas de conciliación y contrarreformas, se levantaron tras arduos esfuerzos en el Congreso, las sanciones contra los obispos de Popayán, Pasto, Antioquia y Medellín, expulsados durante la administración Parra y se eliminó la ley sobre inspección de cultos y la devolución de las rentas eclesiásticas confiscadas según ley de 1877<sup>493</sup>. Con las mismas orientaciones llegaría el movimiento de la Regeneración iniciado en el primer Gobierno de Núñez<sup>494</sup>.

<sup>491</sup> ANTIOQUIA. Inspección de la Enseñanza del Departamento de Oriente. Informe no. 57 de 30 de Junio de 1879 al Señor Inspector Jeneral de Instrucción Pública [sobre Directores de escuelas]. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 45 (Abr. 29 1879). ARPE 7396 C.13 RI. p. 362.

<sup>492</sup> CASTRO, Ricardo L. Circular no. 18 de 27 de Marzo de 1880 al Sr. jefe municipal: a que se refiere la nota anterior para dar informe sobre conducta, aptitudes y condiciones de los directores de escuela. Prefectura del Departamento del Centro. En: El Preceptor. Medellín: Vol. 2, no. 6 Jun. 1 1880). ARPE 7431 C.13 RI. p. 42-43.

<sup>493</sup> NUÑEZ, Rafael. Persecución Religiosa. En: Diccionario Político. Bogotá: ABC, 1952. p. 208-209.

<sup>494</sup> JARAMILLO U, Jaime, Op. cit., p. 275

Si bien con el General Trujillo, la *cuestión religiosa* entró en camino de solución, hasta llegar la salida completa en 1886, el debilitamiento progresivo de las orientaciones dadas por los liberales radicales en la instrucción pública y su autoridad política, no sólo en Antioquia, sino en el resto de la Unión, se acentuó con la asunción de Rafael Nuñez como Presidente de los Estados Unidos de Colombia en 1880, gracias a su acercamiento al partido conservador, su cercanía con los llamados *liberales independientes* y la Iglesia Católica. Tras este evento, mediante la ley 106, de 23 de agosto de 1880, como expresión de una disposición centralista del poder, -aspecto que paradójicamente fue altamente criticado al liberalismo radical- en la que se dispuso en su artículo 1º que correspondía privativamente al Poder Ejecutivo la *organización y dirección* de la enseñanza pública oficial en todos sus ramos; Nuñez derogó todas las normas que había vigentes en lo relativo a organización de la Universidad Nacional, a la instrucción pública primaria y a la creación de la Escuela de Ingeniería Civil y Militar, quedando también en consecuencia, derogados los decretos y reglamentos que se habían expedido sobre las anteriores materias<sup>495</sup>. Es de antonar que el 27 de abril de 1883, mediante el Decreto No 420 se declara por el Presidente José E Otálora “vigente el decreto de 1 de Noviembre de 1870, organico de la Instrucción publica primaria”<sup>496</sup>. Sin embargo tras el segundo mandato de Nuñez en 1884 como Presidente de la República, con la guerra civil de 1885 y con la expedición de la Constitución de 1886, se entierran las aspiraciones del liberalismo radical, debido al desprestigio político permanente y creciente a que se vieron sometidos los instrucionistas una vez asumieron el poder en 1867. Con estos acontecimientos se diluye de forma ineluctable la Reforma Instruccionista en cuanto proyecto político.

Nuñez, en el mensaje al Consejo Nacional de Delegatorios que de composición liberal y conservadora elaboraría la Constitución que reemplazaría a la de 1863, planteaba que la “errada dirección que hemos dado a nuestros estudios, nos hace tributarios del extranjero respecto de todo cuanto requiere conocimientos de práctica aplicación a la lucha, apenas comenzada, con los poderosos obstáculos naturales que nos mantienen en ruinoso aislamiento”<sup>497</sup>. Criticando los fines, propósitos y el estilo de dirección en la

<sup>495</sup> NUÑEZ, Rafael. Ley no. 106 de 23 de Agosto de 1880, que organiza la Instrucción Pública Nacional, Op. cit., p. 97-98.

<sup>496</sup> OTÁLORA, José E. Decreto No 420 de 27 de abril de 1883. En: Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia. Vol V. No 29 (may 1883) ARPE. F 652 C 166 RI. p. 22.

<sup>497</sup> LEMAITRE, Eduardo. Cómo nació la Constitución de 1886. En: Nuñez y Caro. 1886. Bogotá: Banco de la República, 1896. p. 40-50.

Reforma Instruccionista, lidera una reforma constitucional en la que la educación será dirigida en el contexto de un régimen ya no federal sino propio de una República unitaria, con una estructura política y administrativa enteramente distinta a la instituida por el liberalismo radical, desde la que se despliegan, mediante una unidad administrativa, códigos nacionales con un particularismo enervante, en los que se introduce la noción de orden antepuesta a la de libertad. Se establece así un *Estado fuerte*<sup>498</sup>, en el que se acentuaría una tendencia individualista y se reconocería la necesidad en medio de ella, de imperativos sociales. Así, mediante una Constitución unitaria que impulsa el centralismo político, administrativo y fiscal y desconcentra responsabilidades en los entes territoriales, se dirige la *educación pública en consonancia con el sentimiento religioso del país*, con una tolerancia religiosa que no excluye el reconocimiento del predominio de las creencias católicas en Colombia.

Con base en lo antes expuesto en el presente capítulo, las regularidades discursivas establecidas en torno al orden y funcionamiento de la dirección de la instrucción proporcionan una mirada sobre el objeto dirección, envuelto en juegos de autoridad y poder. Ello posibilita en si mismo, mostrar en este componente de la instrucción pública, la formación de un saber administrativo de la instrucción, distinto y paradójico en este campo.

---

<sup>498</sup> MORÓN DÍAZ, Fabio. Nuñez y Caro dos hombres de pensamiento y acción. En: Nuñez y Caro. 1886. Bogotá: Banco de la República, 1896. p. 14-15.

## 6. EL RÉGIMEN DE INSPECCIÓN Y VIGILANCIA EN EL MANTENIMIENTO DEL ORDEN INSTITUIDO

Habrá un riguroso sistema de *Inspección* [...] De este sistema depende que marche bien toda la máquina: que sea igual el movimiento de ésta en el centro i en las extremidades.

KELIM, Al . Cartas al pueblo. Carta sexta. Plan general de instrucción pública en Colombia. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 8 (Dic. 20 1877). ARPE 7263 C.13 RI. 1877, p. 61.

La misión del inspector no concluye en el umbral de la escuela. Ella es más amplia y fecunda:  l representa la sociedad atenta i vigilante a la gran tarea de dar forma al espíritu de la generación venidera. Su labor de consiguiente tendrá que ejercitarse sobre el maestro de escuela en su vida diaria, i sobre la opinión pública.

CORTÉS, Enrique. Circular sobre la organización de la Instrucción Pública en Cundinamarca. En: La Escuela Normal. Bogotá: Tomo II. No 31. (5 de agosto de 1871). Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa, 1871, p. 484.

Los inspectores i sub-inspectores [...] quedan encargados, con exclusión de la autoridad local, de asegurar la ejecución de las disposiciones de la [...] lei.

ZIDLER, Ad. La instrucción primaria en Inglaterra. En: La Escuela Normal. Bogotá: No. 292 (Dic. 12 de 1878). Traducido de la Revue Pédagogique. ARPE 4918 C.151 RI. 1878, p. 251.

### 6.1 LA MAQUINARIA DE LA INSPECCIÓN Y LA VIGILANCIA EN LA REFORMA INSTRUCCIONISTA

La inspección se dispuso en el DOIPP, como uno de los ejes centrales de la instrucción pública, a través de visitas o mediante informes proporcionados por las diferentes

instancias de este sistema de la Administración Pública\*. La inspección en la Reforma Instruccionista tuvo por “objeto hacer eficaces las disposiciones del [...] decreto, de los reglamentos i providencias que se dicten en su ejecución i de todas las demás resoluciones que se espidan para el fomento de la Instrucción pública”<sup>499</sup>. Para lograr la configuración de una ética civil, el bienestar y el progreso moral y material, como efectos que deseaban los Instruccionistas con base en la implementación de la plataforma legal con la que se configuró el sistema de instrucción pública, la inspección debía ser ejercida “no solamente sobre los maestros i alumnos, sino sobre todos los demás funcionarios que intervienen en la Instrucción pública, sean superiores o inferiores. Es un deber del inferior dar aviso a quien corresponda de la omisión o descuido del superior, para que se le haga efectiva la multa o responsabilidad en que haya incurrido”<sup>500</sup>.

La maquinaria de la inspección y la vigilancia como sostén fundamental, al cubrir y no descartar en su despliegue a todos los sujetos que intervenían en la empresa civilizadora configurada por el liberalismo radical, demandó para los instruccionistas, de una mutualidad en la vigilancia entre los encargados de la inspección. Se requirió en tal sentido firmeza de carácter en los subalternos, para aplicar los castigos con los que estuvo estrechamente relacionada la inspección y la vigilancia a “fin de que no se relaje el sistema, i de que a fuerza de severidad, se logre convertir en hábitos inherentes al gobierno republicano i a la organización social, el cumplimiento de todos los deberes”<sup>501</sup> impulsados por las normas. Se consideraba sumamente perjudicial toda connivencia entre los alumnos, los maestros o cualquier funcionario que interviniera en la instrucción. El poder disciplinar generado desde la vigilancia piramidal, se convirtió

---

\* La visita como modalidad para indagar fue utilizada por los griegos. Oculta después de la caída del Imperio Romano, se reutiliza como *visitatio* o método que en la alta Edad Media posibilitó a los Obispos conocer el orden y el desorden que en las Comarcas había existido durante su ausencia. Ésta fue adquiriendo *funciones administrativas y económicas* en la medida en que la “Iglesia se convirtió en los siglos X, XI y XII, en el único cuerpo económico y político coherente en Europa”, realizándose una indagación tanto sobre los actos e intenciones como sobre los bienes y las riquezas. Tal modelo pasará a ser parte de los dispositivos de la monarquía y la nobleza en la organización del Estado a finales de la Edad Media, específicamente como herramienta del aparato jurídico y expresará cierto tipo de relaciones, de poder, convirtiéndose en un instrumento para saber sobre la administración de los Estados, ejercer el poder y adquirir y transmitir cierto tipo de saber. Esta forma de gestión, de saber-poder, que se usó para reconstruir los acontecimientos, se actualizará como se indicó en el capítulo uno, durante el siglo XVIII en panoptismo, en la figura del vigilante y la práctica de la vigilancia, de la que no estará exenta a futuro el sistema de instrucción pública. En esta reconfiguración ya no se trató de reconstituir un evento como en la indagación, sino de verificar si el individuo se conducía o no como debía, si actuaba o no en coherencia con la norma. Ver: FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. España: Editorial Gedisa, Traducción: Enrique Lynch. 2000. p. 72-101.

<sup>499</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto orgánico de la instrucción pública primaria. Op. cit., p. 43-44.

<sup>500</sup> Ibid., p. 14-15

<sup>501</sup> Ibidem. p. 14-14

en un aparato que controló a quienes lo controlaban. Funcionó así una maquinaria que hizo que los vigilantes fuesen perpetuamente vigilados de arriba abajo, de abajo a arriba o lateralmente, a partir de miradas que ponían a operar un poder relacional del que es válido decir que se sostenía así mismo por sus propios mecanismos<sup>502</sup>. Para quienes no comprendían o no compartían la importancia del progreso, de las virtudes en las que descansaba la sociedad libre que el liberalismo prometía, el republicanismo en que sustentaba su filosofía liberal, para los que bajo la dependencia liberal, no valoraran y enaltecieran al poder temporal que quería de manera prioritaria impulsarse, los instrucionistas configuraron un aparato disciplinario desde el régimen de inspección y vigilancia, en el que bastaba que un solo individuo llenara su deber para que los demás se vieran compelidos a cumplir el suyo<sup>503</sup>.

En la multiplicación de miradas o instancias en las que se especificó la vigilancia, con lo cual se la hizo más funcional y productiva, se visibilizó la *sanción normalizadora*, expresada en penas y motivada por la inobservancia y alejamiento de la norma. De esta forma la norma se hizo respetar, previniéndose las desviaciones desde la sanción y el castigo que reencauzó la conducta y ejercitó el comportamiento esperado o, desde el beneficio y la recompensa, que otorgó la designación de ser un buen funcionario o un buen escolarizado\*. Los funcionarios que integraban el sistema de inspección y vigilancia, fueron recortados mediante procedimientos disciplinarios. La vigilancia jerárquica, permitió en tal sentido examinar si lo prescrito se realizaba de acuerdo a lo establecido, de no ser así, se determinaban sanciones, para que la falta cometida no se repitiera y el contenido moral de la norma entrara a formar parte de los hábitos de los individuos<sup>504</sup>.

Zapata al respecto dice:

---

<sup>502</sup> FOUCAULT, Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México, Op. cit., p. 182.

<sup>503</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto Organico de la instrucción Pública primaria, Op. cit., p. 44.

\* En el artefacto de la instrucción pública la maquinaria de la inspección y vigilancia se expande en una multiplicidad de sujeciones visibles en los siguientes mecanismos y operadores de dominación: el del director de instrucción pública con quienes organizan la instrucción, en el inspector con el director, en el maestro con el inspector y en el alumno con el maestro. La inspección y la vigilancia se expresó así en una tecnología propia del dispositivo administrativo que vinculó la relación de diversos sujetos, instituciones y saberes que debían en última instancia converger en la eficacia de la práctica pedagógica en la relación maestro-alumno.

<sup>504</sup> ZAPATA, Dámaso. Op. cit., p. 58.

El carácter reticular de las instituciones se torna en imperativo para su funcionamiento y conservación. Es como si la estructura social se fragmentara en infinito número de componentes -cuadros- en cuyos marcos resulta fácilmente identificable y manipulable el que hacer de los individuos. Y de eso se trata. Garantizar, previo control rutinario, la incorporación de los sujetos al todo social y el desarrollo de lealtades hacia el mismo. Ello será posible viendo transitar a los individuos de una cuadrícula a otra. Manteniéndolos cuanto convenga, conduciéndolos, en fin, encuadrándolos<sup>505</sup>.

Ante unos sujetos que aparecen incapaces de asumir la ley, debido a que carecían de voluntad para responsabilizarse de aquello que demandaba esfuerzo y ante un colectivo que presentaba costumbres de indisciplina con las leyes, hábitos éstos que requerían de cambio al ser trasmitidos a la población, se hizo necesario la implementación de procedimientos calculados y racionalizados como el premio y el castigo utilizados como instrumentos de normalización de manera regular por los inspectores y vigilantes de la instrucción pública, ante la ejemplar observancia de las normas o su inobservancia. Todo lo que no se ajustaba a la ley, al plan, al reglamento, al procedimiento observable era digno de castigo, todo lo que se alejaba o desviaba de ello, era penalizado en el campo de la instrucción, para ser normalizado<sup>506</sup>. Pero más que tratarse de reprimir, lo que se trataba era de normalizar, es decir, de formar hábitos, impulsar, favorecer y estimular la configuración de comportamientos sociales. Ello en la perspectiva de Foucault<sup>507</sup>, se hizo en el panoptismo, desde la exclusión de quienes no actuaban según lo prescrito, mediante la homogenización con base en normas adoptadas, a través de la jerarquización de rangos en personas y grupos, por la comparación de quienes actuaban dentro de lo normal y quienes lo hacían desde lo patológico, desde la diferenciación de los “buenos” y los “malos”.

La inspección y la vigilancia, como se verá en capítulos posteriores, estuvo pues asociada al premio y al castigo, como elementos que tuvieron respectivamente el papel de gratificar y de sancionar y que posibilitaron encauzar la conducta y generar

---

<sup>505</sup> ZAPATA V., Vladimir., Op. cit., p. 10.

<sup>506</sup> ZAPATA, Dámaso., Op. cit., p. 58.

<sup>507</sup> FOUCAULT, Vigilar y Castigar, Op. cit., p. 184, 188.

corrección. Fue imprescindible el ejercicio de un poder por sujetos que tenían la potestad de imponer apremios o premios mediante una reglamentación que así lo permitía desde un poder relacional, que omitía la práctica guiada por la comprensión, la cooperación, el convencimiento. Este ejercicio de poder se hizo en medio de un escenario ilustrado, en el que no se desconocía formas de actuación contrarias a la pena, que fueron imposibles de aplicar, dada la necesidad de castigos que ejercitaran los hábitos necesarios para poner a rodar con precisión, la inspección y la vigilancia de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista<sup>508</sup>, aspecto del que no escapó el sistema de instrucción en Antioquia.

En la inspección y la vigilancia, la creencia en el sujeto se enraizaba en su experiencia, la cual le enseñaba que eran los medios coercitivos los que permitían reformar cualquier modificación en la sociedad. Sin ellos, lo que se deseaba implantar no era posible. La autoridad severa, fue una práctica que permitió obtener resultados en los asuntos de la administración. Los logros así obtenidos desde tal estilo de dirección, permitían convencer con base en la efectividad resultante, a quienes no compartían ésta forma de tomar las decisiones. El aprecio por tal proceder, se valoró paradójicamente para que lo normado con el objeto de favorecer el progreso, la felicidad y la libertad no se quedara en letra muerta. En consecuencia con lo anterior, se creyó que la laxitud extrema, hacía impotente la autoridad<sup>509</sup>. Se creó así, la convicción de que para el cumplimiento de las leyes, era necesario cambiar el modo de ser y las costumbres de los colombianos, mediante el impulso de la sanción que favorecía la normalización de la población<sup>510</sup>. La gestión deja ver acá la falta de una racionalidad dialógica. La acción y la omisión en esta administración, contemplan deberes, derechos, prohibiciones, sanciones y premios que enmarcan la acción del individuo en comportamientos tipificados, en las que desde una especie de minoría de edad para su desempeño en lo público, se demandó de cuadros que guiaran, incitaran, condujeran, motivaran el quehacer. El individuo actuó acá desde el impulso de la norma y no con base en el convencimiento, fundado en un entendimiento de la importancia de lo público. Con ello, se aniquilaba la soberanía del sujeto y por ende su participación política, potencialidades que se desdibujaban en un dispositivo disciplinar y de control, que definía lo que era válido o no hacer, el cual

---

<sup>508</sup> ZAPATA, Dámaso., Op. cit., p. 59.

<sup>509</sup> Ibid., p. 59.

<sup>510</sup> Ibidem. p. 60.

extensivamente diluía la autonomía del sujeto, para impulsar y mantener en él un estado heterónimo.

No es casual en tal sentido, que el DOIPP demandara para la efectividad del sistema de instrucción pública, el acompañamiento de una *poderosa y activa inspección* con funcionarios que inspeccionaran mediante una división orgánica y funcional, para hacer efectiva la marcha de la plataforma legal. Se demandó pues en el sistema de una inspección *constante, multiplicada i suficientemente dotada de medios de acción para que su influencia* (sic) se hiciese sentir en cada momento<sup>511</sup>, evitando que se introdujeran novedades consideradas como perjudiciales al proyecto de persona y sociedad, requerido política e ideológicamente por los Instruccionistas.

La organización piramidal que cubría todos los espacios geográficos en los que territorialmente se organizaba la República y como puede verse el Estado de Antioquia, conformó así un aparato que funcionalmente debía articularse, para coadyuvar a impulsar el proyecto pedagógico y por extensión político, que estaba implícito y explícito en la plataforma jurídica de la Reforma Instruccionista y del Estado de Antioquia. La intersección de la inspección con este proyecto, se justificó en tanto la ley funcionaba como un discurso que se distribuía y que ameritaba de empleados que al cumplirla, impulsaban su práctica por otros. Tal apropiación por funcionarios y ciudadanos, implicó una doble condición, por un lado la formación de costumbres para favorecer la ejecución regular, constante y periódica de determinados actos en los dirigentes y dirigidos y, por otra, la acción persistente de la ley. Así, la segunda no era posible sin lo primero, puesto que sin la educación de los ciudadanos, no podía esperarse que las demandas para la reforma social y política que de ellos exigían las disposiciones sobre instrucción pública, se configuraran y prestaran una utilidad de forma oportuna y eficaz. Las disposiciones sobre instrucción pública como asunto de interés común, demandaban el desplazamiento de la poca atención de que venían siendo objeto por parte de los ciudadanos y funcionarios, al igual que de orden y diligencia para ser valoradas como reglas de conducta y modos de comportamiento, que implicaban para su cumplimiento por los miembros de la sociedad, de la incorporación de sus preceptos mediante la educación. Fueron éstos aspectos en su conjunto los que

---

<sup>511</sup> SALGAR, Eustorjio, Decreto Organico de la Instrucción Pública, Op. cit., p. 44.

hicieron que la ley se implementara desde órdenes reiteradas, acompañadas de una vigilancia constante y severa, que ayudada de apremios o estímulos, tuvo como aparato de inspección, un instrumento fundamental para el cumplimiento de los anteriores propósitos<sup>512</sup>.

Así, el republicanismo y la reforma social como aspectos que interesaron de manera preponderante a la dirigencia liberal radical, se construyeron desde una concepción jurídica, es decir, desde el Código, mediante el cual se ejerció poder sobre los individuos y la población. La omisión o falta en el ámbito de la enseñanza y en los diferentes objetos discursivos que rodearon la administración entre los que se incluyen la inspección y la vigilancia, llevaron consigo una pena irremisiblemente efectiva. Se ejerció así el poder, como se hace actualmente, mediante el disciplinamiento o las micropenalidades para que no se relajara el sistema. La detección de la inobservancia de la norma, ameritó de una mirada constante que hiciera efectivo los apremios debidos a la falta, el descuido, la omisión o negligencia de las diferentes instancias que se vigilaban mutuamente, sin importar su jerarquía en la pirámide. Se dio en este sentido un punto en común entre la concepción jurídica, y digamos, liberal del poder político.

La norma se dejó ver como algo inmanente. Se requirió atender a la norma y no a quienes la concibieron en el marco de una estrategia social, política y económica del poder. Como sucede hoy, en el discurso, la norma ocultó sus creadores y se expuso para que los actores funcionaran al son de lo que ella prescribía y no de lo que otros determinaban desde la base de un supuesto interés público<sup>513</sup>. La inspección se concibió así, como el más admirable e ingenioso sistema, el componente más importante para poner a funcionar la enseñanza y la administración. Sobre la vigilancia y no con base a la convicción, la ética y el fomento de la autonomía del sujeto, se sustentó la eficacia de las disposiciones de la plataforma jurídica en la instrucción. Sin desconocer lo que sucede en el presente, para el período de estudio no bastaba sólo la promulgación de leyes filantrópicas para emprender proyectos progresistas y redentores, se requería además la inspección permanente para llevarlos a cabo, venciendo mediante ello los obstáculos que se oponen a toda reforma<sup>514</sup>. Fue pues la severa vigilancia fundamental

---

<sup>512</sup> ZAPATA, Dámaso, Op. cit., p. 5.

<sup>513</sup> Ibid., p. 52.

<sup>514</sup> Ibidem. p. 51.

en el sistema de instrucción pública, ella debía acompañar a lo largo y ancho del sistema de instrucción pública la eficacia de la enseñanza, la educación y la formación. Lo prioritario fue el cumplimiento de la ley como estrategia de poder. “Ley, reglamentaciones y poder constituían una cadena irrompible. Estos eslabones se enganchaban y aseguraban unos con otros. Indistintamente apuntaban a la centralización, a la vigilancia continua, al control dispendioso, en fin, hasta las relaciones y jerarquías dentro del Estado y la cuadrícula escolar se vieron flanqueados por este par regulador por excelencia: poder y reglamentación”<sup>515</sup>. La vigilancia fue un discurso que circuló y del que se apropiaron la mayoría de los sujetos con interés, fuerza y voluntad desde el encargo que como funcionarios de forma honrosa tenían, para mantener los intereses del grupo que controlaba la dirección de la instrucción.

Los instruccinistas con una conciencia clara de la significación que adquiere una determinada orientación educativa cuando se trata de organizar una república y construir una ética y una política que dominara de manera legítima en un ámbito nacional<sup>516</sup>, fundamentaron la inspección y la vigilancia en los principios antes especificados. Cabe al respecto preguntarse: ¿por qué se implementó dicho sistema? Cuando se incorporaba la instrucción pública primaria por alguno de los Estados de la Unión al régimen de la instrucción oficial, en los términos del Decreto del Poder Ejecutivo nacional del 1 de noviembre de 1870, se procedía a la instalación de las instituciones que integraban el referido sistema con la finalidad de alcanzar un impulso en la soberanía popular, en la afirmación de la razón y en la constitución del ciudadano.

El posicionamiento del sistema de instrucción y vigilancia, posibilitaba en primer lugar dar cumplimiento a los “patrióticos fines que tiene en mira el primer decreto de que se ha hecho mérito” -el DOIPP-. Como se ha indicado en capítulos anteriores tras los fines “patrióticos” del liberalismo radical, se movilizaba, como se aprovecha hoy, el sentimiento y la conducta de las mayorías y por la vía del “amor a la patria”, se legitimaba un proyecto político enraizado en el más puro ideario liberal. En este sentido el patriotismo exigía una incontrastable energía de parte de las autoridades y de todos los Inspectores de la Instrucción pública, para hacer que todos los niños en edad de

---

<sup>515</sup> ZAPATA V., Vladimir., Op. cit., p. 85.

<sup>516</sup> SILVA, Renán. Op. cit., p. 62.

recibir instrucción, concurrieran a las escuelas<sup>517</sup>. Para los instruccinistas sin “la educación popular, sin su planteamiento i progreso, no es posible que la soberanía del pueblo sea otra cosa que la soberanía de la barbarie con todas las funestas consecuencias que la profunda ignorancia de nuestras masas populares ha producido hasta ahora”<sup>518</sup>. Al liberalismo radical, le era necesario que el pueblo sometido a formas coloniales en sus relaciones productivas y sociales, adquiriera, por la vía educativa, orgullo, soberbia y altivez, como sentimientos con los que se afirmaba su poder. Los Instruccinistas, empleaban el discurso que había debilitado y reacomodado el poder instituido en Europa a finales de la Época Moderna, discurso con el que al mismo tiempo que se legitimaban como nuevos redentores del pueblo, menguaban desde sus juegos de verdad a los propios de los opositores políticos, para emerger con poder con base en sus nuevos pensamientos, difundidos, apropiados y redistribuidos como poderoso mecanismo para legitimar su plan de gobierno y para generar nuevos dispositivos propios de las sociedades modernas, sojuzgadas a la luz de nuevos mitos laicistas esperanzadores. En este horizonte mientras el liberalismo radical ayudaba a obtener el bienestar de la población, ésta, beneficiada, contribuía a la prosperidad del liberalismo. Este lema, dejaba ver sus raíces en el espíritu de uno de los pedagogos al servicio de la Revolución burguesa, para el cual el bienestar dependía de la concurrencia de las fuerzas comunes para la felicidad de la población, fuerzas que en la medida en que se fortalecían, posibilitaban la prosperidad como elemento que nacía de la afirmación del individualismo y del ejercicio de los derechos y deberes comunes<sup>519</sup>. Como en la ilustración, el liberalismo radical presentaba a la imaginación de las mayorías como real y posible, la fiebre de libertad y de igualdad, junto a la pasión por el progreso y el deseo de la perfectibilidad humana. La democracia se concebía en tal sentido como un proyecto que incluía en su sistema de organización político y social, la participación de todos los miembros de una sociedad, en la orientación y funcionamiento de ésta, proyecto que se fundamentaba en una sólida instrucción. En este sentido se difundía a los cuatro vientos, como sucede en la actualidad con la educación, que la instrucción era la solución para evitar las desigualdades entre los sujetos y para actuar contra aquellos factores que menguaban la libertad. La instrucción se perfiló como el plan fundamental

<sup>517</sup> GUZMÁN, Cesar. Circular no. 4 de 1 de Marzo de 1871 al señor Director de la Instrucción Pública del Estado de ... [de disposiciones sobre la instrucción pública], Op. cit., p. 35.

<sup>518</sup> CORTÉS, Enrique. Circular sobre la Organización de la Instrucción Pública en Cundinamarca. En: La Escuela Normal. Bogotá: Tomo II. No 31. (5 de Agos de 1871) Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa, 1871. p. 485.

<sup>519</sup> CONDORCET. Escritos Pedagógicos. Madrid: Talleres Calpe, Traducción de: Domingo Barnés. 1922. p. 17.

que posibilitaba la igualdad, la libertad y por extensión la autonomía, en tanto se presentaba una educación y el desarrollo de conocimientos que supuestamente permitían suprimir la diferencia respecto a quienes material y culturalmente lo habían tenido todo<sup>520</sup>. Para los instrucionistas en tal sentido, la sociedad demandaba de la educación de los individuos que serían miembros de ella, garantizada mediante la inspección y vigilancia que a ello debía contribuir. Se favorecía así la armonía entre los intereses públicos y los derechos privados.

El proyecto de persona y sociedad que los instrucionistas exigían reconocer y cuidar respectivamente por los inspectores y vigilantes del sistema de instrucción pública, se constituyó simultáneamente en un propósito y al mismo tiempo en un medio para legitimar ante los funcionarios y cooperantes de la inspección y la vigilancia, la relevancia de asumir con eficacia, indiscreción y mediante mandato impersonal, la operación de la maquinaria de vigilancia organizada por el liberalismo radical.

El sistema de inspección y vigilancia fue necesario, en segundo lugar, para coadyuvar a afirmar la razón desde una escuela laica, obligatoria y gratuita<sup>521</sup>. La reforma enraizada en la ilustración, como proyecto caracterizado por el optimismo en el poder de la razón\* y en la posibilidad de organizar la sociedad con base en principios racionales, tuvo - como lo impulsa hoy la escuela- el propósito, multiplicar los poderes de ésta. Foucault<sup>522</sup> nos recuerda sin embargo como la racionalidad adquirió a lo largo de la Época Contemporánea, un poder inusitado en la organización de la sociedad, inclinándose a la racionalización, para aplicar los mecanismos que permitieran alcanzar

---

<sup>520</sup> Ibid., p. 7-8.

<sup>521</sup> MOLINA, Gerardo, Op. cit., p. 120-126.

\* El impulso a la razón por el liberalismo presentó luchas y divergencias con la Iglesia y el mantenimiento de los ideales ascéticos que ésta impulsaba. Para unos, la razón debía ayudar a comprender las situaciones históricas, transformándola en beneficio de una creciente razón. Para otros, era necesario mantener un reino de la verdad y del ser, que excluyese el de la razón. Existió en este horizonte con el impulso de la razón, una difusión del sensualismo como propensión excesiva de los placeres de los sentidos o como aquella doctrina que ponía en éstos el origen de las ideas. El ideal ascético como lo expresa Nietzsche, se oponía a ello, al rebajar la corporalidad a la categoría de una ilusión, con lo que negaba la "realidad" de sí mismo y se avasallaban los sentidos, la razón y los afectos. Tal ideal nacido del *instinto de protección* funcionaba como estratagema en el sostenimiento de una vida apagada y un hombre domesticado que a pesar de todas sus potencialidades y dominio, terminaba encadenado. Las tensiones entre el cultivo de la razón mediante el desarrollo de la ciencia con el ideal ascético, presentan sin embargo para Nietzsche, convergencias, que hacían de esta la afirmación de aquel. Para él, la ciencia es en apariencia la voluntad contraria a aquel tipo de ideal en tanto se las arregla por sí misma, en tanto salía avante sin virtudes negadoras. Sin embargo, la ciencia cultivaba, *el desprecio de sí, la fe en la verdad* en una ciencia que se creía *libre de supuestos* y el *empobrecimiento de la vida*. Con ello, se impulsaba el ideal supuestamente atacado. Al respecto puede verse: NIETZSCHE, Friedrich. *La genealogía de la moral, un escrito polémico*. Madrid: Alianza Editorial, Título original: *Zur genealogie der moral: Eine streitschrift*. 1994. p. 137-149 y 165-186.

<sup>522</sup> FOUCAULT, Michel. *Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la "razón política"*, Op. cit., p. 93-97.

el máximo rendimiento en actividades políticas y económicas, que desarrolladas desde enfoques crematísticos, generaron amenazas sobre el individuo, la libertad, la especie y la sobrevivencia. En este sentido, el liberalismo radical no estuvo exento en su reforma social, de un ejercicio del poder fundamentado en una racionalización política y económica.

En tercer lugar, la inspección y la vigilancia debían coadyuvar a la afirmación del ciudadano, como eje transversal de la plataforma legal. Paradójicamente, tal propósito no escapó a los juegos de verdad desplegados en la Reforma Instruccionista. La inspección y la vigilancia si bien dieron cuenta de la afirmación de un sujeto con derechos políticos que interviniera los asuntos de gobierno, sólo lo mostraron de forma contundente a nivel universitario, es decir, para un reducido número de individuos<sup>523</sup>. La instrucción primaria visibilizó a un ciudadano que como alma occidental se vio como un aprendiz industrial que debía ser formado técnica y moralmente por el Estado, para ser útil a su familia y su patria<sup>524</sup>, alguien que debía debilitar su ocio mediante su instrucción, la cual fue examinada de forma preponderante buscando el aprovechamiento de unas competencias básicas, como elementos que diferían poco de lo distribuido por el antiguo método. Había allí, como se presenta en el campo escolar hoy, un claro propósito de formación y utilización económica de los movimientos de los sujetos, tendiente a aumentar su rendimiento, incrementar su capacidad funcional y a ampliar de forma limitada y controlada su potencial político, reduciéndose así la instrucción y la educación a elementos para gestionar la masa, en un campo en el que se incorporó la imagen monacal de la vida regular, a un espacio, como modelo organizativo de la cotidianidad y como “experiencia productiva, moralmente edificante y administrativamente controlable”<sup>525</sup>. Por esta vía la escolarización se convertiría en fuente de dominación sin precedentes en la modernidad.

En una perspectiva política, la inspección y la vigilancia debían pues garantizar el que las regulaciones prescritas se materializaran y por tal vía condujeran al progreso social, a la libertad y a la igualdad que las luces proporcionaban para el radicalismo. Inspección y vigilancia eran pues garantía de la regulación de la libertad, en el contexto de un

---

<sup>523</sup> QUIJANO O., José María, Op. cit., p. 85-90.

<sup>524</sup> GUZMAN, Cesar. Circular no. 4 de 1 de Marzo de 1871 al señor Director de la Instruccion Publica del Estado de [de disposiciones sobre la instrucción pública], Op. cit., p. 34.

<sup>525</sup> TERRÉN, Eduardo, Op. cit., p. 71-74.

proyecto liberal que integró controlando y que se sirvió de la educación como una estrategia generalizada de control. La concepción liberal clásica de educación sumida en el ideal de una personalidad independiente y autónoma debió, pues, estar sometida a las demandas del nuevo Estado liberal. En las anteriores prácticas políticas sobre la inspección y la vigilancia, se recortaban objetos que posibilitaban visibilizar un saber administrativo en el campo de la instrucción pública.

La reforma del individuo, de la sociedad y de la política, ameritó de una reconfiguración de la inspección y la vigilancia respecto a la que antes de la reforma se venía implementando, para propiciar discontinuidades con las prácticas pretéritas a las que éstas estuvieron asociadas y actualizar formas de reconocimiento y de custodia en el sistema de instrucción. En este horizonte, el miedo, el silencio y la quietud, fueron prácticas que caracterizaron de manera preponderante el Sistema de Enseñanza Antiguo el cual se intentó desplazar en los Estados Unidos de Colombia y en Antioquia, mediante una generalización paulatina del método pestalozziano y a partir de la educación de un mayor volumen de maestros en las Escuelas Normales establecidas en el país a partir de 1871 y 1872. A medida que se consolidaran éstas reformas previstas en el DOIPP, se buscaba evitar escenas propias del antiguo sistema. En tal sentido el ideal de sociedad que se quiso alcanzar o mantener, el tipo de persona que se pretendió educar, perfeccionar o legitimar y la moralidad producida desde la escuela, demandaron de una inspección y vigilancia que actualizara sus prácticas en coherencia con los nuevos requerimientos del período liberal radical que crecía y se consolidaba, para evitar escenas como las siguientes:

La Comisión de vigilancia entra a la clase, la encuentra silenciosa, los niños bien sentados, sin respirar i temblando a la vista del maestro, i al fin de su visita escriben que la clase está bien organizada, que se nota mucha obediencia i órden; con lo cual el maestro gana un elogio, no habiendo hecho otra cosa que matar el espíritu de los niños, bajo el réjimen del terror, sin desarrollar en ellos el hábito del trabajo, ni el de la observación<sup>526</sup>.

La función del inspector en el antiguo método, gestado al calor de una sociedad que fue

---

<sup>526</sup> BLUME, Alberto. Organización de las escuelas de Bogotá. En: La Escuela Normal. Bogotá: T. 6, no. 248 (Ene. 8 1876) ARPE 3463 C.146 RI. 1876. p. 315.

marcada y que conservó muchos vestigios de la colonia, mostró como la *práctica pedagógica*\* que operaba en la escuela, influía sobre la labor del inspector. Así, pues, los propósitos y las técnicas de la Inspección en un momento dado, reflejaban el estado del *saber pedagógico*\*\* y las demandas doctrinales, políticas y sociales que el Estado, la Iglesia y la Familia, solicitaban al sistema de instrucción pública con el objeto de educar las nuevas generaciones. Los anteriores aspectos recortaban la figura del inspector y el vigilante quienes examinaban y velaban como vehículo, por las necesidades, intereses y tendencias del orden social del que eran parte y al que ayudaban a edificar.

Otro elemento que paulatinamente fue reconfigurando la inspección y la vigilancia en la Reforma Instruccionista, aspecto que no fue tan nítido en Antioquia<sup>527</sup>, fue la *pedagogía de la vigilancia* que caracterizó la *escuela de enseñanza mutua*, la cual demandó de la mirada de las diferentes instancias implicadas en el sistema<sup>528</sup>. Como lo indica Zuluaga<sup>529</sup>, vigilar fue una de las *piezas de la máquina de enseñar*, de que se valía de manera permanente el maestro en el referido sistema, práctica que como componente del artefacto de la instrucción pública, fue compartida por el maestro con los monitores, previamente entrenados, para asegurar la eficacia del sistema. A diferencia de lo anterior, el inspector y el vigilante demandaban en la Reforma Instruccionista de un mayor trabajo del Director de Escuela en sus funciones de maestro y de los maestros, acorde ello con el sistema objetivo, menguándose así, el papel protagónico de los monitores-maestros\*\*\*. Aun la incidencia de la inspección en el saber pedagógico, los

---

\* “Noción metodológica que designa: 1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. 5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.” Al respecto puede verse: ZULUAGA G. Olga Lucía. *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. 1999. p. 147

\*\* “Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza.” Mírese: ZULUAGA G. Olga Lucía. *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. 1999. p. 149.

<sup>527</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. Segunda parte: de los medios particulares para obtener de los alumnos el orden y el trabajo. En: *El Monitor*. Medellín. T. 2, no. 18 (Abr. 30 1873). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7076 C 19 RI. 1873. p. 144.

<sup>528</sup> ZULUAGA, Olga Lucía. Colombia: Dos Modelos de su Práctica Pedagógica Durante el Siglo XIX, Op. cit., p. 37.

<sup>529</sup> *Ibid.*, p. 7, 19-20.

\*\*\* En Antioquia, en el período, la vigilancia del maestro fue apoyada por alumnos denominados *vigilantes*. Ubicados siempre en el lugar que se les asignaba, no sólo servían para vigilar, sino para dar ejemplo con su comportamiento a los demás alumnos. Como celadores les fue prohibido amenazar y pegar a los alumnos, su labor se limitó a observar y escribir los que faltaran al deber o se desempeñaran mejor. Tal labor debió ser desplegada no sólo en la escuela sino

alumnos debían estar en la propuesta de los instructoristas bajo una vigilancia permanente por el Director de la institución o el que hiciese sus veces, con el objeto de cuidar con celo el cumplimiento de las reglas y normas y estar sometidos a visitas intempestivas, ejecutadas por funcionarios adscritos al ramo que hacían sentir a esta institución, con base en el ejercicio de sus funciones, en un celo constante<sup>530</sup>. La vigilancia se presentó multiplicada y repartida, integrándose como pieza de forma orgánica y funcional, para impulsar, garantizar y velar porque el sistema en cuestión alcanzara y aumentara sus efectos posibles.

Además de los principios que guiaron el sistema de inspección y vigilancia, los propósitos que debía ayudar a materializar y las condiciones pretéritas que debía contribuir a debilitar o desplazar, se presentaron prácticas discursivas con las que se buscó recortar la inspección y la vigilancia y mediante ello, la figura de los sujetos que ejercían estas funciones complementarias al sistema de instrucción pública.

Las prácticas de inspección encontradas en la Reforma Instructorista, que recortaron la figura de quienes cumplían tal labor, como acciones que se presentaron de igual manera en el Estado de Antioquia, guardaron algún tipo de relación con lo que etimológicamente ha significado el término *inspector*. Éste como “el que ve” y el que observa atentamente la marcha y funcionamiento de algo y que en su prefijo *in* permite ajustar específicamente su significación al aludir a una interioridad, es decir, a una observación detallada, atenta y pormenorizada que *sobrepase el haz superficial de las cosas y penetre en su núcleo íntimo*<sup>531</sup>; fueron aspectos que se presentaron en la inspección de la instrucción pública en el período y en los espacios por los que acá se indaga. El inspector cumpliendo con funciones, fue a su modo un empleado al servicio

---

en las divisiones de los diferentes barrios o calles. La sanción del maestro, realizada con base en la información suministrada por los alumnos-vigilantes, debía ser confirmada. De no ser verídica, el vigilante pagaría con un castigo más severo o con la destitución de su cargo. Las actividades cotidianas debían estar ejecutadas, según se prescribía en el reglamento, *siempre bajo la dirección del maestro y bajo la vigilancia de los monitores*. Ver: Reglamento para el uso de las escuelas primarias. Segunda parte: de los medios particulares para obtener de los alumnos el orden y el trabajo. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 18 (Abr. 30 1873). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7076 C 19 RI. 1873. p. 144.; Reglamento para el uso de las escuelas primarias. Tercera clase o clase inferior: reglamento cotidiano para una escuela de dos y tres clases. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 38 (Oct. 2 1872). ARPE 6882 c 19 RI. 1872. p. 311.; Reglamento para el uso de las Escuelas Primarias. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 8 (Feb. 12 1873). Bogotá. BNC Sala de Prensa 2a. ARPE. 7102 C 19 RI. 1873. p. 64

<sup>530</sup> PÉREZ, Santiago. Reglamento de 24 de Mayo de 1875 para las escuelas normales nacionales de varones. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 220-221 (Mar. 27 1875). Bogotá : BNC Sala de Prensa 2ª, 6194 C.144 RI. 1875. p. 98.

<sup>531</sup> MAILLO, Adolfo. La Inspección de enseñanza primaria. Historia y funciones. Madrid: Editorial Escuela Española: 1967. p. 45.

de la toma de decisiones del poder. Su papel se acercó, como gendarme, mucho más al mando y a la jefatura que a la educación y la consejería.

En este orden de ideas, el inspector, como sujeto del que se demandó instrucción, eficacia, capacidad práctica, aptitudes para la organización y dirección, moralidad intachable y certificación, presentó según las directrices de la Dirección de Instrucción Pública de la Unión y de Antioquia<sup>532</sup>, los siguientes deberes\*:

- **Deberes estadísticos:** Incluyó como deber primario la recolección de datos relativos al censo de niños y niñas y jóvenes de los Distritos. Permitió de igual manera verificar la asistencia en las escuelas. Su información se constituyó como importante indicador del establecimiento efectivo o no, de formas de instrucción y educación institucionalizadas que desplazarán los modos transmisionistas y costumbristas que operaban de manera tradicional.

- **Examen de las escuelas:** La inspección fue una práctica que se reclamó como constante y bien arreglada, aspectos de los cuales dependía la disciplina y la moralidad en la escuela<sup>533</sup>. Se demandó en este sentido que los inspectores o vigilantes realizaran visitas para indagar el estado material y moral del establecimiento. Lo intelectual, en lo que tenía que ver con la educación primaria, se redujo a una valoración minuciosa de competencias lectoras, escriturales y lógico-matemáticas. Otras materias como lecciones objetivas, geografía, gramática, dibujo, canto y costura, se examinaban de manera general<sup>534</sup>. Por esta vía, el recorrido debía permitir la obtención de información acerca de las características del local escolar, de su funcionalidad y comodidad espacial. “Al entrar a la escuela, el Inspector debe recorrer el edificio i sus dependencias, a fin de cerciorarse de su limpieza i aseo i de los de sus habitantes. El suelo debe hallarse bien limpio y barrido; las paredes exentas de manchas [...] el frente y el solar de la escuela

<sup>532</sup> URIBE, Benito. Informe no. 560 de 15 de Mayo de 1873 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Centro sobre instrucción pública. Prefectura del Departamento del Centro. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 22 (May. 28 1873). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7039 C.19 RI. 1873. p. 170-172.

\* La tipología que acá se realiza, retoma algunos de los deberes consignados por Baldwin para el inspector como examinador y velador del sistema de instrucción pública y establece otros a partir del análisis de las fuentes consultadas. Ver: BALDWIN, J. Dirección de las escuelas: libro de texto para las escuelas normales y obra de consulta para los maestros, para los funcionarios del ramo de instrucción pública y para los padres de familia. Nueva York : D. Appleton y compañía. (Biblioteca del Maestro). 1880. Bogotá: BLAA, ARPE 10055 C.210 RI. 1880. p. 375-381.

<sup>533</sup> ZAPATA, Dámaso, Op. cit., p. 6

<sup>534</sup> PALACIO, Benjamín, Op. cit., p. 202

deben estar desnudos de hierba y de toda inmundicia, [...] sin letreros”<sup>535</sup>.

Los Inspectores debían listar a favor de la escuela las simpatías de las personas más considerables del Distrito y en especial de los curas párrocos, que por su posición e influencia hiciesen exhortaciones, demostrando que no solo el bienestar terrenal sino el eterno, dependían de la educación que se recibiese. Impulsaban con las autoridades de los distritos la colección de fondos, la creación, reforma y sostenimiento de bibliotecas y escuelas parroquiales, nocturnas o de adultos y rurales, con los recursos indispensables para su operación y el establecimiento de normas en función del mejoramiento de la instrucción pública<sup>536</sup>.

- **Examen a los Directores, subdirectores y maestros de escuelas:** Las recomendaciones para los inspectores y Comisiones de Vigilancia respecto a los Directores y Subdirectores de escuela, incluyeron ejercicios escritos y orales para probar su capacidad e instrucción, al igual que para valorar su método y habilidad en la dirección de las exposiciones. El plan y los propósitos de la visita debían de igual manera incluir la inspección del programa escolar, el plan de organización y gobierno de la escuela y las condiciones de aseo del Director y el Subdirector<sup>537</sup>. Además de las anteriores funciones, el Visitador como reconecedor, como Inspector, dirigió a los Directores y Directoras en sus estudios, instruyéndolos, estimulándolos, aconsejándolos e indicando las obras que, *debían* consultar. Su labor recortada como funcionario que persuade o que distribuye apremios y penas como mecanismo de coacción cuando lo primero no funciona, le exigía además estudiar y practicar el sistema objetivo seguido en las Escuelas Normales, a fin de podérselo enseñar a los Directores de las escuelas y velar porque lo practicaran sin desvirtuarlo. De igual manera era importante que los Inspectores para impulsar las reformas, estudiaran las cuestiones relacionadas con la instrucción pública, a través del rico depósito que ofrecía *La Escuela Normal, El Monitor* y *El Preceptor*. Se exigió de los inspectores la ejecución precisa por parte de los Directores de Escuela de las materias fijadas y la adecuada educación moral

<sup>535</sup> CORTÉS, Enrique, Circular sobre la Organización de la Instrucción Pública en Cundinamarca, Op. cit., p. 482-483.

<sup>536</sup> TRUJILLO, Julián. Decreto no. 17 de 19 de Noviembre de 1877 por el cual se establecen y reglamentan las Visitadurías de Instrucción Pública del Estado, Op. cit., p. 50.

<sup>537</sup> BALDWIN, J. Op. cit., p. 375-381.

impartida, en coherencia con las demandas cívicas del Gobierno de la Unión<sup>538</sup> que en Antioquia desde rejillas discursivas, fueron combinadas con una explícita educación religiosa católica<sup>539</sup>. Por una vía o por otra se demandó del Inspector no sólo el que velara por el sueldo oportuno del Director de Escuela sino que caracterizara las actitudes y aptitudes del mismo, exigiendo de él, el ser un buen ciudadano, buen hombre, buen esposo y, si era del caso, buen feligrés.

Al Inspector en un período de transformaciones en la *práctica pedagógica* se le suministraron de igual manera recomendaciones para motivar cambios de comportamiento en el maestro, entre éstas se incluyeron: el maestro debe sentir interés y amar a la niñez, no debe dejarse llevar por la cólera y los malos tratos, no es un tirano sino un amigo, es un segundo padre a quien la familia confía su más preciado tesoro, no insulta, ni humilla, ni envilece, evitando con ello la corrupción y la perversidad, no impone tareas que cansen y fatiguen el espíritu, mantiene la disciplina de la escuela mas por la esperanza que por el temor y utiliza el texto como guía evitando su aprendizaje de memoria<sup>540</sup>.

Orientado con elementos como los anteriores, se conminó al inspector a no tolerar maestros incapaces sino a buscar:

personas de respeto i de ciencia, de conducta honorable. [...] Una especie de sacerdote i de apóstol [...] maestros que sean verdaderos jardineros morales [...] suficientemente remunerados [que impulsen la idea de que] el mejor negocio que puede hacer el distrito es gastar dinero en educar sus habitantes, es decir, en prepararse buenos magistrados, buenos obreros, buenos negociantes, buenos albañiles y agricultores<sup>541</sup>.

En este sentido, la inspección reglamentada evitó dejar a los Directores de Escuela, sin vigilancia. Con ello se impedía el derroche de tiempo, de dinero y los efectos de una

<sup>538</sup> TRUJILLO, Julián, Decreto no. 17 de 19 de Noviembre de 1877 por el cual se establecen y reglamentan las Visitadurías de Instrucción Pública del Estado, Op. cit., p. 50-51.

<sup>539</sup> Informe del Inspector de enseñanza del Departamento del Centro sobre certámenes. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 7 (Abr. 15 1874) p. 57 Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, 7130. ARPE. C 185. 1874. p. 57-58.

<sup>540</sup> CORTÉS, Enrique, Circular sobre la Organización de la Instrucción Pública en Cundinamarca, Op. cit., p. 483.

<sup>541</sup> Ibid., p. 483.

débil enseñanza en los niños. La inspección se consideró como uno de los procedimientos fundamentales para alcanzar adelantos en la instrucción, como sucedía en el contexto internacional en el que se difundía un avance en el ramo, proporcional a la eficacia ejercida en la inspección. Esta evitaba así, la ejecución de prácticas pedagógicas inconvenientes, con las que se debilitaban los fines previamente concebidos. El convencimiento de que la inspección eficaz hacía que los trabajos en la enseñanza se perfeccionaran lo más posible, por la contratación de mejores maestros y la adopción de efectivos métodos y procedimientos<sup>542</sup>, fue un aspecto que relacionó a la inspección con el saber pedagógico y que generó un recorte en el mismo.

- **Examen a los estudiantes:** Esta labor la adelantaba el inspector en el contexto de las visitas realizadas al director de escuela o a los maestros. Frente a este deber se instruyó al Inspector a tratar en sus exámenes a los estudiantes con deferencia y cariño, dirigiéndose a ellos con estilo sencillo y jovial, con el objeto de evitar la fatiga en su espíritu y favorecer su visita como una interrupción provechosa y divertida en medio de la *monotonía de las tareas* escolares<sup>543</sup>. Se recomendó en tal sentido, valorar los siguientes elementos<sup>544</sup>: respecto a la lectura, la cantidad de alumnos que comenzaban a leer, el número que leía la frase y la cuantía de los que leían correctamente; respecto a la escritura, la cantidad de alumnos que principiaban a escribir, el número de los que escribía palabras en la pizarra, la suma de los que comenzaban a escribir en papel y el conjunto de los que escribían correctamente; en relación a la aritmética: el número de alumnos que estaban en numeración y ejercicios de cálculo oral, el de los que estaban en enteros y cálculo escrito, la cantidad que estaba en quebrados; respecto a otros aspectos, la cantidad de niños que recibían lecciones objetivas, geografía, gramática, dibujo, canto y costura. En Antioquia se debió prestar especial interés a la instrucción moral y religiosa.

El inspector al valorar el aprovechamiento en los estudios, convierte la inspección en un examen, con el que se reconocía de manera atenta si los alumnos presentaban o no adelanto en la enseñanza recibida. El examen como tecnología pedagógica tiene resonancias administrativas, al convertirse en un instrumento de la inspección, que

---

<sup>542</sup> BALDWIN, J, Op. cit., p. 370.

<sup>543</sup> CORTÉS, Enrique, Circular sobre la Organización de la Instrucción Pública en Cundinamarca, Op. cit., p. 482.

<sup>544</sup> PALACIO, Benjamín, Op. cit., p. 202

permite al funcionario inspector identificar a los escolarizados que rehúsan ser troquelados según las tecnologías pedagógicas y organizativas del sistema de instrucción pública. Caracterizados los escolarizados amorfos, gracias al examen, el Inspector no sólo refuerza la práctica de castigo ejercida por el Director contra éstos, sino que conmina para promover el cambio de conducta en los desadaptados con su comportamiento anormal. Actúa con los remedios necesarios que demanda la *práctica pedagógica* y la gestión en el aparato escolar<sup>545</sup>. El inspector como autoridad superior frente a los Directores que servían en las escuelas, por medio de los exámenes en sus visitas o por los exámenes semestrales y los certámenes que tenía la obligación de programar, vigilaba al director y al maestro, puesto que el resultado de éstos y las observaciones sobre los niños, tenían entre otros propósitos reconocer la idoneidad de los referidos sujetos<sup>546</sup>. La premisa en este sentido era que en una escuela en la que no aprendieran los niños y no guardaran orden y compostura, debía suponerse que la falta era del director y de existir, del maestro<sup>547</sup>.

**- Caracterización de muebles, útiles y registros escolares:** Este fue otro deber regular de los Inspectores de Enseñanza y de las Comisiones de Vigilancia. En la Unión fue importante saber el inventario, características y manejo del mobiliario y los útiles escolares al servicio de la enseñanza en las escuelas, para con base en esta información que manifestaba el abandono o no en que estaba sumida la instrucción pública en los Distritos, tomar medidas para impulsar la retención escolar<sup>548</sup>. Tal información posibilitaba a las autoridades políticas del orden regional, exigir de las Corporaciones Municipales la destinación de recursos con destinación para compra de materiales en las escuelas útiles al proyecto Instruccionista<sup>549</sup>.

Otra tarea de los inspectores fue la revisión de los libros y registros\*, los cuales como

<sup>545</sup> JARAMILLO, José J. Oficio del Inspector de Enseñanza del Departamento del Sur, en el que da cuenta de la visita practicada en las escuelas del Distrito de Salamina En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 49 (Ago. 11 1875). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. 6063 C 185. RI. 1875. p. 398.

<sup>546</sup> Informe del Inspector de enseñanza del Departamento del Centro sobre certámenes. Op. cit., p. 57-58.

<sup>547</sup> CORTÉS, Enrique, Circular sobre la Organización de la Instrucción Pública en Cundinamarca, Op. cit. p., 482-483.

<sup>548</sup> PIONEROS, Marco Aurelio. Informe no. 3 de 31 de Marzo de 1878 del Visitador de Instrucción Pública de los Departamentos del Centro, Sur-Oeste i Cauca [sobre la marcha de las escuelas]. Visitaduría de Instrucción Pública de los Departamentos del Centro, Sur-Oeste i Cauca, En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 21 (May. 14 1878). ARPE 7321 C.13 RI. 1878. p. 161-162.

<sup>549</sup> LLERAS, Martín. Circular no. 1 de 7 de Julio de 1877 a los señores inspectores de la enseñanza en los departamentos del Centro, Sur, Oriente, Occidente, Sopetrán, Norte i Nordeste. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 11 (Ene. 30 1878). ARPE 7280 C.13 RI. 1878. p. 86.

\* El Registro se constituyó en una técnica general que como unidad de información permitía ver y a través de ese ver,

técnicas, fueron usados para exponer en los diarios de instrucción pública, ante la minoría letrada, la conducta, aprovechamiento o compromiso de niños, niñas, padres de familia, ciudadanos o funcionarios, con esta área de la Administración Pública. Entre ellos se usaron el libro de matrícula\*, el registro de asistencia, los cuadros de notas, los de buena y mala conducta, los de relaciones\*\*, los del diario\*\*\* y el memorial\*\*\*\*. Se emplearon como medios de emulación o castigo, según se apareciera en ellos reportado. Ser publicado en los referidos cuadros, en periódicos de circulación regular, constituyó un poderoso efecto para estimular el impulso de la instrucción pública, corregir lo que estaba desviado de la norma, sancionar a quien evitaba como funcionario público o quien interfería como particular, el normal funcionamiento del ramo.

- **Conceder, mantener o revocar la certificación:** Mediante este aspecto podía el Inspector conceder certificación a aquellos Directores que presentándose a oposiciones, obtuvieran una calificación satisfactoria<sup>550</sup>. Sus valoraciones y caracterizaciones de las aptitudes, actitudes y conocimientos del Director, afirmaban la permanencia o no de este funcionario en las escuelas<sup>551</sup>. Recomendaba de igual forma a instancias superiores de la jerarquía piramidal el revocamiento de la certificación\*\*\*\*\* a Directores de Escuelas por

---

modificar comportamientos. La lista de las faltas de asistencia de los alumnos, se convertía como registro en un instrumento en el que se resaltaba a los sujetos que mantenían regularidad y orden y aquellos que estaban al margen de tales requerimientos. A los unos se les recompensa, a los otros se les encausa su conducta desde la sanción. Ver: SIEGERT, Christian. Informe de la Escuela Normal y Modelo del Estado, establecidas en la Ciudad de Medellín. En: El Monitor. Medellín: Vol. 2, no. 12. (Feb. 28 1873). ARPE: 7096 C 19 RI. 1873. p. 92.

\* El registro en el libro de matrículas, se constituyó en un poderoso instrumento mediante el cual se empadronó al estudiante, con sus datos personales relevantes. Fue garantía de control, frente a quién estaba o no en la escuela. Permitía a las autoridades de policía obligar a los estudiantes al cumplimiento de sus obligaciones escolares. Ver: PEREZ, Santiago. Reglamento de 24 de Mayo de 1875 para las escuelas normales nacionales de varones. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 220-221 (Mar. 27 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 6194 C.144 RI. 1875. p. 94

\*\* La *Relación* es un registro que contenía mes tras mes, las conminaciones con multa hechas a las personas que no cumplían con el deber de enviar sus hijos a la escuela. Ver: SALAZAR, Abraham. Relación de las conminaciones hechas en el Departamento de Oriente, en materia de instrucción pública. En: El Monitor. Medellín. T. 4, no. 5 (Oct. 6 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7189 C.185 RI. p. 35.

\*\*\* Libro en el cual los Inspectores hacían que se anotaran las lecciones que el Director dictaba diariamente sobre todas las materias de enseñanza en la escuela. La lectura de él daba a conocer el estado de la enseñanza en la escuela y la consagración y laboriosidad del Director. Ver: GARCÍA H., Aristides. Carta. En: El tradicionalista. Bogotá: No 332. (2 de junio de 1874) Biblioteca Nacional de Colombia, 1874. p. 1451.

\*\*\*\* El *memorial* fue un registro en el que se consignaban en columnas los nombres de los alumnos, con el grado de instrucción religiosa diagnosticado mediante examen a principio de año y dos o tres veces durante el mismo, la conducta de los alumnos, el número de confesiones de los alumnos y las ausencias a los oficios eclesiásticos los domingos. Mírese: Reglamento para el uso de las escuelas primarias. Segunda parte: De los medios particulares para obtener de los alumnos el orden y el trabajo. Cap. VI : de la puntualidad. Cap. VII : de las huelgas. Cap. VIII : de las vacaciones. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 17 (Abr. 23 1873). ARPE 7077 C 19 RI. 1873. pp. 135 – 136.

<sup>550</sup> TRUJILLO, Julián, Decreto no. 17 de 19 de Noviembre de 1877 por el cual se establecen y reglamentan las Visitadurías de Instrucción Pública del Estado Op. cit., p. 49.

<sup>551</sup> LLERAS, Martín, Circular no. 1 de julio de 1877 a los señores inspectores de la enseñanza en los departamentos del Centro, Sur, Oriente, Occidente, Sopetrán, Norte i Nordeste Op. cit. p. 86.

\*\*\*\*\* En Prusia para la época, si los inspectores de la “Corte del condado, notan que un maestro después de haber dejado el colegio, descuida continuar su propia educación, o que ha olvidado algunos de los conocimientos o

su falta de eficacia en la enseñanza<sup>552</sup>.

- **Manejo de cuentas:** Los deberes en este aspecto incluyeron la “previsión y el orden, la más prudente economía, el cuidado en evitar pérdidas y no incurrir en gastos inconvenientes en la administración económica de las escuelas”<sup>553</sup>. Implicó lo anterior la organización y rendición de cuentas de todos los recursos materiales y financieros de la escuela y de la instrucción pública.

- **Solicitud y entrega de informes:** El informe fue un medio de registro, en el que se captó por cada una de las instancias que inspeccionaron y vigilaron la instrucción pública, la marcha de este campo de la administración. El informe fue una técnica por la que el sujeto que miraba sus deberes, proyectaba a través del discurso escrito, lo que quería develar y fortalecer de sí mismo. El Vigilante con base en él, tenía el poder de juzgar con lo mirado. El informe dejó ver lo que hora a hora y día a día se realizaba para troquelar el modelo de sujeto y sociedad demandados. El informe permitió así, mostrar un Director que al cumplir su función de instructor, proyectó lo que el Estado delineó; por esta vía el Director extendió a los alumnos la moral cristiana o civil y mostró lo que la cultura universal había hecho de él, amplificando saberes sociales y naturales a sus alumnos, que en el caso de Antioquia para nada chocaban con la religión católica<sup>554</sup>.

El informe en conjunto con la observación de los anteriores siete parámetros, se convirtieron en técnicas fundamentales de la inspección. En lo que respecta al informe, éste no fue una técnica que debía expresar de modo general e indefinido la marcha de los establecimientos públicos. Todo informe sobre instrucción debió por el contrario versar sobre hechos precisos. Fue una técnica por excelencia de que se valió la inspección, para ampliar la mirada que se desplegó por cada uno de los vericuetos o vertientes del sistema de instrucción pública, mirada que a medida que se ubicó en peldaños superiores del sistema, debió con base en la información obtenida, posibilitar

---

habilidades que adquirió mientras allí estuvo, lo obligaran a que vuelva al colegio por unos pocos meses o semanas, en el cual se le hará asistir a las clases, i someterse a la disciplina que rige para todos los estudiantes.” Ver: Instituto de Maestros en Weissenfels. En: La Escuela Normal. Bogotá: T. 6, no. 248 (Ene. 8 1876) 3490 C.146 RI. 1876. P. 316.

<sup>552</sup> TRUJILLO, Julián, Decreto no. 17 de 19 de Noviembre de 1877 por el cual se establecen y reglamentan las Visitadurías de Instrucción Pública del Estado Op. cit., p. 50.

<sup>553</sup> BALDWIN, J, Op. cit., p. 375-381.

<sup>554</sup> SIEGERT, Christian, Informe de la Escuela Normal y Modelo del Estado, establecidas en la Ciudad de Medellín. En: El Monitor. Medellín: Vol. 2, no. 12. (Feb. 28 1873). ARPE: 7096 C 19 RI. 1873. p. 92.

un dominio no sólo del todo sino de cada una de las partes sobresalientes o neurálgicas del todo.

Mediante el informe se mostraban las condiciones de existencia de la instrucción pública, su éxito, los fracasos, los avances y retrocesos, las enfermedades y curas. El permitió hacer ver en los encadenamientos de poder propios y que convergían en el aparato escolar, la situación bajo la cual éste marchaba, para tomar las medidas correctivas o elogiar a quien las había tomado. El informe deja ver la adulación que favorece no sólo a quien escribe, sino a quien lee, la forma en que se ejerce el poder por quien informa, las limitaciones que exigen demandas, al modo de recursos, que otras instancias del sistema de instrucción desde sus dominios de poder, han de satisfacer. En él se legitiman las instancias de poder que configuran y ponen en funcionamiento la instrucción. El informe muestra de forma especial, el ejercicio de poder que opera con los alumnos y como se talla especialmente su instrucción como instrumento útil, al igual que su docilidad. En instancias y espacios en las que varios informan, se confirman las relaciones de poder y el ejercicio de poder de cada una de las instancias del sistema de inspección y vigilancia de la instrucción<sup>555</sup>.

La información que suministraba el informe fue elemento fundamental demandado a lo largo de la maquinaria de la inspección y la vigilancia para la tomar decisiones. Al respecto Cortés planteaba como uno de los más esclarecidos instruccionistas expresaba:

suplico i ruego a los Inspectores que se mantengan en continua correspondencia con esta dirección, informándola de todo lo que ocurra en el distrito relativo a la instrucción pública [...].

El Decreto de Instrucción pública busca i solicita una abundante correspondencia, no solo con el fin de obtener informes exactos sino con el de proporcionarse ayuda i consejo en una tarea nueva cuya práctica desconoce, i para la cual se necesita de aptitudes i conocimientos de que en gran parte carece<sup>556</sup>.

---

<sup>555</sup> Informe de la Directora de la Escuela Normal de Institutoras del Estado de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 49 (Ago. 11 1875). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. 8067 C 185. RI. 1875. p. 400.

<sup>556</sup> CORTÉS, Enrique, Circular sobre la Organización de la Instrucción Pública en Cundinamarca, Op. cit., p. 484.

En informe permite apreciar a las diferentes instancias del sistema de instrucción pública la situación de la instrucción<sup>557</sup>. Propiciar información sobre las debilidades, las fortalezas, las amenazas y las oportunidades del sistema de instrucción, lo que permitía un reconocimiento de éste para exaltar lo positivo o remover lo que obstruyera su normal funcionamiento. El informe propiciaba sugerencias para normalizar el sistema de instrucción.

El informe como técnica de la inspección y la vigilancia, se apoyó del examen para el correcto encauzamiento de la instrucción pública, ambos permitían mostrar lo que en ésta sucedía. Tales técnicas aplicadas a funcionarios y por extensión a los lugares y objetos, en el campo pedagógico y administrativo, permitieron la prescripción de normas como estrategia para encuadrar y afianzar determinado tipo de dominio político. Combinadas ambas técnicas en un proceso de inspección jerárquico, en el que el Inspector en cualquier espacio de la pirámide tiene funciones que cumplir, permite tejer hilos de poder y desplegar funciones que sirven para depurar la mirada y desde ella, coaccionar y generar de manera más eficaz efectos de poder. Por esta vía el informe hace indispensable las imposiciones que la administración prescribe a dirigentes y dirigidos, para que se produzca el orden esperado en la instrucción. Acá el poder no aparece como poder-fuerza, poder -resistencia o poder dominante. Él se visibiliza como un poder relacionador en función de alentar el espíritu público de tan poca actividad en las poblaciones. La gestión que se despliega desde la inspección, deja ver una acción que pone en relación o conecta varias personas y cosas, para favorecer el logro de finalidades sociales y políticas<sup>558</sup>.

Como puede apreciarse en éstos ocho elementos con los que se recortó la figura del Inspector, la inspección fue una práctica que posibilitó el control de instituciones vitales para la *salud pública*. Fue el panoptismo escolar un aparato con el que se puso a marchar la instrucción según los elementos con los que se le delineó<sup>559</sup>.

---

<sup>557</sup> LLERAS, Martín, Circular no. 1 de 7 de julio de 1887 a los señores inspectores de la enseñanza en los departamentos del Centro, Sur, Oriente, Occidente, Sopetrán, Norte i Nordeste Op. cit., p. 86.

<sup>558</sup> ZAPATA, Dámaso. Op. cit., p. 51.

<sup>559</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto de 10 de Diciembre de 1873, orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado, Op. cit., p. 289.

## 6.2 EL DESPLIEGUE DE LA INSPECCIÓN Y VIGILANCIA EN ANTIOQUIA

El sistema de inspección y vigilancia que el Gobierno de la Unión había definido en el DOIPP, el cual se implementaba en Antioquia, en las instituciones nacionales de instrucción pública establecidas en el referido Estado, estaba al margen del control que en el ámbito de la instrucción pública había implementado Antioquia. La forma en que las Normales Nacionales se ordenaban y funcionaban, debía ser inspeccionada y vigilada por las instancias respectivas del Gobierno de la Unión y no del Gobierno de Antioquia\*. Las instituciones nacionales aparecieron en tal sentido en Antioquia como islas al margen de cualquier organización que interesara al Gobierno de este Estado. De manera inversa, tal situación se presentó con el sistema de inspección y vigilancia de Antioquia, respecto al del Gobierno de la Unión<sup>560</sup>. Aun así, como pudo observarse, Antioquia mantuvo respecto al sistema promovido por los Instruccionistas, similitudes como las referidas en el apartado anterior y otras que acá se referirán, pero de igual manera mostró diferencias en este órgano de la instrucción pública, las cuales logró conservar, hasta la Guerra de las Escuelas, momento en el cual se le impuso tras la derrota militar, el régimen de gestión del liberalismo radical.

Como en la Reforma Instruccionista, en Antioquia se mantuvo el principio de que los inspectores debían velar activamente porque todas las disposiciones vigentes, relativas a la enseñanza y educación de la juventud, se cumplieran y ejecutaran religiosamente, exigiendo de las autoridades competentes las providencias necesarias para remover los obstáculos que se opusieran a su ejecución<sup>561</sup>. La inspección evitó por tal vía abusos en la enseñanza e inconvenientes y dificultades que se opusieran al cumplimiento de las disposiciones vigentes sobre estudios o a la efectiva marcha de la instrucción<sup>562</sup>. En Antioquia la inspección y la vigilancia en la instrucción pública primaria, configuró redes jerárquicas sostenidas entre sí, que forjaron relaciones de disciplina y

---

\* La expedición del DOIPP por Eustorjio Salgar fue considerada por Berrío y la Legislatura como contraria a la soberanía del Estado, al centralizar e intervenir en asuntos que como el de la instrucción eran para el poder político de Antioquia, de manejo interno por parte del Estado de Antioquia. Ver a: VILLEGAS B., Luis Javier. *Las vías de legitimación de un poder*. Colombia: Tercer Mundo Editores, 1996. p. 65-69.

<sup>560</sup> RAMÍREZ GÓMEZ, José María. Informe de 10 de Junio de 1874 de la Comisión de Vigilancia de la Escuela Nacional de Rionegro al Director General de Instrucción Pública. En: La Escuela Normal. Bogotá: T. 5, no. 187 (Ago. 1 1874). BNC. Sala de Prensa, 1874. p. 233.

<sup>561</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. En: El Monitor. Medellín: Vol. 7. No. 432. (Dic 19 de 1870) ARPE. 5935 C127 RI. 1870. Op. cit., p. 245.

<sup>562</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia, Op. cit., p. 158.

normalización, con el objeto de fortalecer el despliegue y los efectos de los enunciados con los que se articulaba la plataforma jurídica de la instrucción pública. La inspección en tal sentido, menguaba las fuerzas que en la escuela atentaban contra la utilidad de las partes o el todo, impulsaba a aquellas que valoraban el cálculo en el análisis del mundo y debilitaba todo aquello que atentara contra el régimen panóptico. El sistema de economía bajo la mirada anónima, desplegaba así sus sutiles y pulcras estructuras como formas de dominación, para garantizar en la perspectiva de Foucault<sup>563</sup>, la utilización de una población acrecentada que requería de mantenimiento, debido a la necesidad de crecimiento del aparato productivo, el cual a su vez demandaba de expansión, gracias a las *técnicas que hacían útil la multiplicidad acumulativa de los hombres*.

En Antioquia, sin mayores argumentos frente a la importancia de poner en funcionamiento un sistema de inspección y vigilancia, se configuró un modelo que sin embargo tuvo encargos precisos que cumplir. Debiéndose utilizar lo que era imposible de esquivar, pero excluyendo la circulación de discursos de tipo laicista, en Antioquia se recordaba a las autoridades políticas relacionadas con la instrucción pública, como invitación a su seguimiento, las heroicas hazañas de la nación francesa que una vez libre se había consagrado a

elevant la vida intelectual del pueblo, por medio de un vigoroso y bien organizado sistema de educación popular, para volver algún día al rescate de su honra. [...] Y eso [es] lo que puede hacer un pueblo que ha emancipado su inteligencia y elevado su carácter moral por el perfecto e ilustrado conocimiento de sus deberes para con la patria.

El Gobierno de Antioquia ha forjado el edificio de la felicidad pública con sus acertadas y filantrópicas providencias en el ramo de la enseñanza. [...]

Antioquia acariciada por los dulces resplandores de la paz. É inspirándose en la santa misión á que parece hubiera querido destinarla la providencia en medio del desorden moral que se está apoderando del país, se halla próxima á realizar las maravillas que en lo relativo á la instrucción popular han realizado la Prusia y los Estados de la Union americana. [...] que el Gobierno persista en la nobilísima tarea de redención que se ha impuesto, y

---

<sup>563</sup> FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar., Op. cit., p.223.

con la fe incontrastable de los apóstoles del porvenir y del progreso, no dudemos que el pueblo de Antioquia se emancipará de su postración moral para transformarse en pocos años, en el pueblo mas productor, mas rico, mas justo y feliz de la República<sup>564</sup>.

Era a esta *obra de regeneración social* a la que se convocaba a los Inspectores de Enseñanza en Antioquia. Una empresa que sin ingenuidad, encontraba en la educación popular el medio para alcanzar con orden\* el progreso intelectual, el progreso material mediante el trabajo\*\* y la moralidad\*\*\*. La inspección amparada en el dogmatismo transmitido a los nuevos *apóstoles* del perfeccionamiento, adscritos al ramo de la instrucción, debía desde su labor panóptica, contribuir al progreso lineal acumulativo, al desarrollo del orden instituido, a aquello que en la actualidad se constituye en el ocaso de occidente y no a aquel progreso que apostara al perfeccionamiento de la razón en la historia, convertida en razón transparente para ella misma<sup>565</sup>.

El aparato de vigilancia, debía pues ser una dimensión asociada al nacimiento de la modernidad que a su modo constituyó Antioquia, en estrecha relación con la Iglesia. Tanto el Poder Político y Pastoral de Antioquia como el Gobierno de la Unión, ameritaban formar un tipo de “sociedad”, un estado nacional. Así, en Antioquia se trató de inculcar en los alumnos

el amor y veneración á la moral y á la religion, la obediencia á la ley y el respeto á los magistrados y á sus padres, inspirándoles desde muy temprano horror á la impiedad, á la corrupción de costumbres, á la insubordinacion a

<sup>564</sup> ARANGO, Marco Aurelio. Discurso. En: Boletín Oficial. Medellín. Vol. 8, no. 456 (Abr. 19 1871) Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa, 1871. p. 342.

\* El orden se concibió como respeto a las autoridades legítimamente constituidas, como seguridad individual y social, como posibilidad de bienestar y respeto al orden instituido. Mírese: CASTRO, Néstor. Informe que el Secretario de Gobierno Presenta al Gobernador provisorio del Estado. Medellín. Universidad de Antioquia, Sala Antioquia. 1864. p. 7.

\*\* El trabajo fue visto no solo como el elemento fundamental del progreso material, individual y social sino como elemento de moralización por la vía del ascetismo a que conllevaba. Mírese a: VILLA, Recaredo. Mensaje del presidente del Estado de Antioquia a la Legislatura de 1875. Medellín: Universidad de Antioquia, Sala Antioquia, 1875. p. 29-30.

\*\*\* La moralidad sojuzga vía ideales ascéticos, al individuo y a la sociedad al orden y al trabajo, impulsando y manteniendo con el apoyo religioso, el orden establecido. En este sentido en Antioquia se fue claro en impartir una educación *eminente moral y religiosa* y una *instrucción, eminentemente científica, profesional e industrial: lo bueno y lo útil juntamente, pero de un modo eficaz, positivo y práctico*. Así se dirigió la *educacion* y así se enfocó la *instrucción*. Educación e instrucción. Ver: La sociedad. No 165. (28 de agosto de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Sala de Prensa, 1875. p. 171.

<sup>565</sup> KANT, M. Prefacio a la segunda edición. En: Crítica de la razón pura. Bogotá: Ediciones Universales, Traducción de José del Perojo y Ansgar Klein. 1973. p. 127-146.

la ley á las autoridades; cimentar en el ánimo de los niños sentimientos de caridad y beneficencia, de amor á la patria y consagracion al trabajo, y sobre todo la idea de un ser Supremo que premia la virtud y castiga el vicio<sup>566</sup>.

En los Estados Unidos de Colombia importó el que la escuela llevara el sentimiento de una moral laica a los niños y jóvenes y formara “hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i magistrados de una sociedad republicana i libre”<sup>567</sup>.

Con las diferencias propias de una educación asentada en una moral católica y una moral civil, con la contradicción filosófica establecida entre una corriente materialista, utilitarista y sensualista del mundo y una corriente ideal y celestial de la existencia humana, en ambas instancias interesó impulsar el progreso lineal, como objeto enraizado en la filosofía liberal y madurado en una epistemología conservadora. Para ello ameritaron de un nuevo Estado nación y por esta vía de un sistema administrativo que se expresó en este caso, en términos de control coordinado, mediante una inspección ejercida sobre diferentes áreas territoriales y órganos de los renovados Estados. Interesó el fortalecimiento y concentración en el manejo de la instrucción pública, es decir, la uniformidad en la producción, difusión y apropiación de determinado tipo de discursos, mediante una vigilancia directa o indirecta –ésta última basada en el control de la información- sobre el desarrollo de las actividades realizadas por los funcionarios y la población en este campo estratégico de la Administración Pública\*.

Si la inspección y la vigilancia funcionó en Antioquia con base en principios como los referidos, mostrando las fuentes escasas problematizaciones sobre el componente teleológico que los instrucionistas imprimieron en esta tecnología organizacional, en lo que respecta a los propósitos que se debían apuntalar con la puesta en marcha del sistema de inspección y vigilancia, Antioquia no tuvo limitaciones.

En primer lugar, el Poder Político y Pastoral antioqueño estuvo en oposición a la

<sup>566</sup> BERRÍO, Pedro J. Decreto orgánico de instrucción pública primaria de Antioquia. En: Boletín Oficial. Medellín: Tom VIII. No. 434. (2 de enero de 1871). ARPE. C 127. 5951. 1871. p. 254.

<sup>567</sup> SALGAR, Eustorjio, Decreto Organico de la instrucción Pública primaria, Op. cit., p. 11.

\* Sobre el desarrollo de la capacidad de vigilancia en las sociedades capitalistas, puede verse: GIDDENS, Anthony. Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza Universidad, Título original: The consequences of modernity. Traducción de: Ana Lizón Ramón. 1994. p. 62.

escuela laica. Para éstos, tal proyecto abrigaba creencias encubiertamente expuestas en contradicción con el catolicismo. Al desarrollarse en tal proyecto, la separación del dogma y la moral, la separación de la Iglesia y la escuela, no se estimaba el espíritu moral como el primer elemento de vida y perfeccionamiento y se apostaba por el progreso material en exclusivo. En Antioquia en este horizonte, fue prioridad configurar una plataforma jurídica en el sistema de instrucción que posibilitara no sólo la instrucción del pueblo, la conducción de la niñez por las sendas del progreso material y que elevara el interés intelectual sino que al mismo tiempo asegurara la transmisión de las creencias y de los sentimientos que constituían la vida moral del individuo, fundada en un manejo político en el que se unió los valores de la catolicidad con los modernos de trabajo, la democracia y la eficiencia. En Antioquia sin sacrificar los fueros y supremacía del poder civil, se convocó al Poder Pastoral a apoyar el gobierno del Poder Político.

En Antioquia según unas normas que reconocían el respeto a las tradiciones y creencias de la Iglesia, mediante una enseñanza sólida y religiosa como pilar del progreso y con una juventud instruida con costumbres difundidas por maestros cristianos que con su ejemplo infundieran el temor a Dios, se empleó la vigilancia como un poderoso medio para la regeneración, que evitaba a los *enemigos del buen orden social* ganar un terreno que constaría esfuerzos grandes el conquistar nuevamente<sup>568</sup>. En Antioquia la reacción contra el razonamiento, contra el desarrollo de una ciencia que supuestamente ponía en peligro a la religión, implicó el que en la vigilancia escolar se mantuviera la presencia del párroco\*. En este sentido, los escolarizados actuaban bajo la premisa de que “existe un Dios que nos exige el bien, que es custodio y testigo de toda acción, de todo pensamiento”<sup>569</sup>, cuidado que para los actores que intervenían en el aparato escolar, era complementada por el reconocimiento y la custodia institucionalizada por el Gobierno del Estado de Antioquia. La inspección y la vigilancia fueron prácticas desarrolladas por las Sociedades Católicas las cuales visitaban las escuelas con el fin de verificar en ellas el tipo de instrucción moral y religiosa, implementando las correcciones en los defectos

<sup>568</sup> RUÍZ DE SALAZAR, Emilio. La enseñanza religiosa en las escuelas. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 46 (Nov 20 de 1872). ARPE 6836 C.19 RI. 1872. p. 374.

\* Es de anotar que mediante la ley 59, del 2 de agosto de 1821, expedida en Cúcuta, se establecía que el Director de Estudios - que lo era de la escuela - y los curas de las parroquias en las capitales y cabildos cantonales, estaban encargados de la inspección escolar y de hacer cumplir todas las disposiciones sobre la enseñanza. Ver a: GARCÍA, Julio Cesar. Historia de la instrucción pública en Antioquia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, p. 59. 1962.

<sup>569</sup> NIETZSCHE, Federico. Humano demasiado humano. Medellín: Editorial Bedout, 1981. p. 95.

presentados o removiendo los inconvenientes exhibidos en la marcha de la instrucción pública<sup>570</sup>. En Antioquia se seguían así, las directrices del Papa Pio IX, quien solicitaba vigilancia para la infancia, parte del *rebaño de Jesucristo que necesita mayores cuidados en guarda de su inocencia*, con el objeto de no ser *mal educada*. La Encíclica emanada del Pontífice, ordenaba a los Obispos la importancia de estar vigilantes para que emplearan toda su *atención, influencia y esfuerzos* con el propósito de que los estudios fueran desarrollados por maestros irrepreensibles en cuanto a religión y costumbres, conformes a las reglas de la doctrina católica y con capacidad de servir a la sociedad cristiana y a la sociedad civil. Además de ejercer una constante inspección sobre los maestros, los estudios y las tradiciones, fue necesario estar en permanente alerta con los libros adoptados para la enseñanza. Se conminaba así a que se cooperara “vigilando todo lo que se refiere á las escuelas primarias”<sup>571</sup>. La Iglesia en Antioquia en su tensión con el liberalismo, ejerció un control sobre las escuelas oficiales y privadas en defensa de un sacrosanto magisterio. En el contexto de una inspección y vigilancia estatal de la instrucción, representantes de la Iglesia mantuvieron su liderazgo asistiendo a exámenes y certámenes, enseñando con libros permitidos e implementando la instrucción moral y religiosa<sup>572</sup>.

La educación concebida como una moralización\* fue una estrategia desarrollada por Berrío\*\*, quien se apoyó de la jerarquía eclesiástica y tuvo una gran capacidad de movilización del clero antioqueño y de los feligreses, en pro de los objetivos conservadores y en la expansión y consolidación del sistema educativo<sup>574</sup>. Es de anotar que en Antioquia la vinculación de la Iglesia a los dispositivos de poder local al igual que su participación en decisiones morales, políticas y sociales, la acercaron permanentemente a los dirigentes conservadores, siendo un estamento útil para la

<sup>570</sup> CONSTITUCIONES ADOPTADAS POR LA ASAMBLEA CATÓLICA EN SUS SESIONES DE 1872. En: El Tradicionalista. No 129. (Febrero 4 de 1873) ARPE F 1130 C 37 RI. 1872. p. 638.

<sup>571</sup> Escuelas laicas. En: La Caridad, Op. cit., p. 708.

<sup>572</sup> QUICENO R., Marta Lucía. Orientaciones religiosas y magisterio de la Iglesia en la instrucción pública del Estado Soberano de Antioquia. 1864-1876. Medellín: 1991. 96-97 p. Trabajo de Investigación (Magíster en Educación) Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

\* La Iglesia partiendo del principio de que la persona está compuesta de alma y cuerpo, consideró al alma la parte más importante llamada a sobrevivir y a pasar a una vida más perfecta. En este sentido el sujeto no venía al mundo a gozar de los placeres materiales, como lo impulsaba el utilitarismo y el sensualismo, sino a trabajar por su perfección moral. De esta manera la Iglesia sentó las bases de lo que para ella era la verdadera educación, sin desechar los estudios de las ciencias de la naturaleza. Al respecto puede verse: Educación de la Juventud. En: Repertorio eclesiástico. Medellín: Tom 1. No. 7. (1 de abril de 1873). Archivo Histórico de Antioquia, 1873. p. 14.

\*\* Pedro Justo Berrío, fue Presidente del Estado de Antioquia por varios períodos sucesivos de 1864 a 1873. Bajo su administración se dio gran impulso a la instrucción pública en Antioquia en estrecha colaboración con la Iglesia.

<sup>574</sup> VILLEGAS B., Luis Javier. *Las vías de legitimación de un poder*, Op. cit., p. 60-64.

cohesión de la sociedad.

Al contrario de Antioquia, la organización de la vigilancia por los Instruccionistas, fue un juego entrecruzado por sujetos e instancias institucionales, que dependientes del Poder Político, basaban su mirada entrecruzada en la desconfianza recíproca, en la observación ininterrumpida, desde un aparato instituido por el poder temporal, que quería constituir su hegemonía sobre el poder pastoral\*.

Interesó en segundo lugar a la inspección y la vigilancia en Antioquia, actuando en conjunto con el examen, los premios y los castigos, producir una normalización en la vida espiritual de los *discípulos* del preceptor. Esta maquinaria del artefacto de la instrucción pública, desplegada por sujetos como el Inspector y el Curador de Enseñanza, por el Director de Escuela y por el Cura Párroco, buscó fortalecer la *salud pública* y la *salud espiritual del rebaño*<sup>575</sup>.

El *procedimiento óptico* de la inspección y la vigilancia realizado de forma directa o a través de la técnica del informe, buscó en tercer lugar mediante el despliegue de esta maquinaria, indicar “los remedios que se [creyeran] más eficaces para mantener y mejorar una severa disciplina escolar”<sup>576</sup>. El *principio de visibilidad* a través de una *mirada dominadora y vigilante*<sup>577</sup> permitió caracterizar a un elemento y al todo. La mirada presente y futura, de todas las instancias del Estado relacionadas con la instrucción pública, posibilitó identificar al “bueno” y el “malo”, lo “bueno” y lo

---

\* A pesar del sistema de instrucción aparecer como consolidado en su implementación para los instruccionistas, están presentes respecto a éste, en 1872, resistencias de curas párrocos, oposiciones tildadas de minoritarias por los radicales, frente al éxito del nuevo sistema de instrucción pública. Al margen, hubo curas párrocos cercanos al Arzobispo Arbeláez, que asumieron en el Estado de Cundinamarca, el cargo de Inspectores en la Comisión de Vigilancia. Desde su encargo, prestaron oportunos e importantes servicios a la instrucción, a pesar de su inferioridad numérica en una Comisión, fundamentalmente civil. En este horizonte se reconoce a los funcionarios de la iglesia como actores con posibilidad de participar desde la normatividad concebida para la inspección de la instrucción pública. Se mengua con su inferioridad numérica en las comisiones su oposición y resistencia frente a la Reforma Instruccionista. Su actividad y legitimidad en las Comisiones de Vigilancia, median en Cundinamarca entre el Poder Ejecutivo y las jerarquías eclesiásticas. Ver: ZAPATA, Dámaso. Segundo Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Bogotá: Imprenta de Echavarría Hermanos, Biblioteca Nacional de Colombia. 1872. p. 58.; MEYER LOY, Jane. La educación primaria durante el federalismo. En: Revista Colombiana de Educación. Bogotá: U.P.N. Centro de Investigaciones, No 3. Traducción de Blanca Patricia Ballesteros. 1979. p. 51.

<sup>575</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. Segunda parte: De los medios particulares para obtener de los alumnos el orden y el trabajo. Cap. VI : de la puntualidad. Cap. VII : de las huelgas. Cap. VIII : de las vacaciones. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 17 (Abr. 23 1873). ARPE 7077 C 19 RI. 1873. p. 135 – 136.

<sup>576</sup> SIEGERT, Christian. Informe no. 24 de 31 de Enero de 1873 sobre las Escuelas Modelo y Normal del Estado Establecidas en Medellín. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 8 (Feb. 12 1873). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 7112 C 19 RI. 1873. p. 59.

<sup>577</sup> FOUCAULT, Michel. El ojo del poder, Op. cit., p. 15.

“malo”<sup>578</sup>. Este permanente mecanismo operó de forma efectiva para generar efectos de poder, es decir, para sojuzgar y utilizar mediante el poder disciplinar al individuo y a través de la regulación ya problematizada en el capítulo uno, a la población. Su despliegue no se presentó sólo en los escolarizados, cubrió de igual forma al Director de Escuela y ascendió y descendió y recorrió el largo y ancho de la estructura piramidal<sup>579</sup>. Mediante la mirada se dictaminó el cumplimiento o no de los deberes estipulados de forma precisa e impersonal en la norma a los funcionarios, su conducta, sus aptitudes, sus posiciones, los modos de acción y posibles resistencias que presentarían, valorándolas a través de la maquinaria de la vigilancia, la cual con “titulares”, aprisionaba de forma mesurada a dominantes y dominados, los cuales se apoyaban en su labor, para apuntalar las necesidades sociales y políticas que para el momento tenía Antioquia<sup>580</sup>.

Se excitó en tal sentido a los Prefectos como Inspectores de Enseñanza, para que centraran su cuidado de manera especial al fomento de la instrucción pública, con el objeto de extenderla a todas las clases de la sociedad, atendiendo al mito del progreso desde una instrucción uniforme, sólida, moral y religiosa<sup>581</sup>. Por esta vía la inspección y vigilancia en Antioquia, buscó el que la enseñanza se difundiera en las capas vulnerables de la sociedad con el objeto de *formar clases trabajadoras y productoras, gentes sobrias y económicas*, individuos inteligentes y prácticos que dieran vida a la industria y movimiento y nervio al Estado<sup>582</sup>, impulsó el que los empleados públicos, padres de familia y alumnos, asumieran más sus deberes en el campo de la instrucción, trabajó por el mejoramiento de los locales escolares, el incremento de los muebles, útiles y enseres en los establecimientos, favoreció el establecimiento de las cuentas en las rentas escolares, motivó al incipiente cambio de los métodos de enseñanza que no se acercaban al objeto de la instrucción, incrementó procedimientos para la organización del tiempo, la disciplina y el sistema correccional, diversificó las materias de enseñanza,

---

<sup>578</sup> ZULETA C., José. Cuadro de las faltas de los alumnos del Colegio del Estado. En: Boletín Oficial. Bogotá. Vol 5 No 292. (Agosto 15 de 1868) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 7688 C 156 RI. p. 277.

<sup>579</sup> Informe del Inspector de Enseñanza del Departamento del Centro en el que da cuenta del resultado de los exámenes de las escuelas públicas de ambos sexos. En: El Monitor. Medellín. Vol 4 No 24 (Febrero 23 de 1876) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 6810 C 185. RI. 1876. p. 188 – 192.

<sup>580</sup> FOUCAULT, Michel. El ojo del poder, Entrevista con Michel Foucault. Op. cit., p. 17-21.

<sup>581</sup> BOTERO U., Baltasar. Informe de la Visitaduría Fiscal del Departamento del Centro, de Abril de 1871 al Señor Secretario de Gobierno respecto de la visita que ha practicado en varios distritos. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 8, no. 456 (Abr. 19 1871). ARPE 5999 C.127 RI. 1871. p. 341.

<sup>582</sup> GARCÍA, Abraham. Memoria del Secretario de Gobierno dirigida al ciudadano Presidente del Estado Soberano de Antioquia para la legislatura de 1871. Medellín: Archivo Histórico de Antioquia, 1871. p. 46.

formalizó procedimientos para el ingreso y retiro de los alumnos de las escuelas, aumentó el rigor en los exámenes, contribuyó a la preparación de los institutores, posibilitó el incremento de la instrucción femenina y fomentó la participación del clero con su influencia evangelizadora en la instrucción<sup>583</sup>. Así las cosas, a pesar de las enormes diferencias filosóficas, políticas y religiosas con los Instruccionistas, la instrucción en Antioquia promovida por sus inspectores y vigilantes, compartió con los liberales el enfoque práctico y económico de la educación<sup>584</sup>.

### **6.3 LA INSPECCIÓN Y LA VIGILANCIA EN EL GOBIERNO DE LA UNIÓN Y EN ANTIOQUIA**

La inspección de la Instrucción Pública en el Estado Soberano de Antioquia, determinada en el DOIPPA, mantuvo la estructura que se había configurado en el Decreto Ejecutivo del 20 de abril de 1866 sobre Plan General para la Dirección y Administración de la Instrucción Pública. Esta fue ejercida de manera suprema por el Director General de Instrucción Pública del Estado y en los Departamentos, por su respectivo Prefecto, a quien se le denominaba “Inspector de la Enseñanza” o “Inspector del Departamento de Educación y Enseñanza” y, quien, además de tener la responsabilidad de gobernar su respectiva jurisdicción, se le exigía y autorizaba en el DOIPPA, a ejercer la inspección de la instrucción en las comarcas a su cargo con base en los deberes ya descritos para los inspectores<sup>585</sup>. El Prefecto como máxima instancia administrativa en el departamento, se colocaba en línea de autoridad superior a cualquier instancia relacionada con la inspección en los Distritos. Se constituía en tal sentido en un filtro de la información que remitida por funcionarios de los Distritos Parroquiales, debía ser allegada al Secretario de Estado –para el caso Secretario de Instrucción Pública- y por esta vía al Director de Instrucción Pública, como presidente del Estado<sup>586</sup>.

<sup>583</sup> BOTERO U, Baltasar, Op. cit., p. 341.

<sup>584</sup> SAFFORD, Frank. El ideal de lo práctico, el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia. Bogota: Universidad Nacional, 1989. p. 294.

<sup>585</sup> BERRÍO, Pedro J, Decreto organico de instrucción pública primaria de Antioquia, Op. cit., p. 245-246.

<sup>586</sup> VILLA, Maximiliano. Informe del Inspector de la enseñanza del Departamento de Sopetrán sobre el resultado de los exámenes de las escuelas de dicho Departamento, Op. cit., p. 20.

Hay que indicar que el Prefecto, para 1868, realizaba exhaustivas visitas a los diferentes Distritos Parroquiales que integraban el Departamento a su cargo. Con base en ellas, informaba sobre las disposiciones tomadas para la efectiva *marcha de la administración pública*. Entre los aspectos observados por el Prefecto se encontraban: la materia criminal, demandas en negocios civiles, la contabilidad del Distrito, la calidad de los archivos en el mismo, herramientas, cuentas y contratos para la construcción de caminos, cuentas de la Tesorería Municipal, Registros de degüello, características del local de la Cárcel y aspectos territoriales de los Distritos. Interesó respecto a la instrucción pública, informar sobre las medidas tomadas para el mejoramiento de alguno de los siguientes asuntos: edificio escolar, asistencia, características del Director de Escuela, útiles escolares y grado de aprovechamiento alcanzado por los escolarizados<sup>587</sup>. Visitas oficiales de la naturaleza anterior fueron para la época practicadas de igual manera por el Presidente del Estado a quien le interesó examinar los mismos asuntos en la instrucción pública<sup>588</sup>.

Además del apoyo que los Inspectores de Enseñanza en Antioquia tenían del Curador de Enseñanza y de las Corporaciones Municipales, contaron para el ejercicio de sus funciones con Visitadores, personas que sin ser empleados adscritos al ramo de la Instrucción Pública, colaboraban en la realización de visitas y reconocimientos en las escuelas de los Distritos Parroquiales. Bajo las categorías o deberes en que operó la inspección, las personas encargadas de las Visitadurías debían remitir al Inspector de Enseñanza informes regulares<sup>589</sup>. El Visitador Fiscal fue un cuadro administrativo asentado en cada Departamento del Estado de Antioquia el cual en las inspecciones realizadas a cada Distrito, dictaminaba órdenes en materia de instrucción pública dentro de los parámetros ya descritos en los deberes del Inspector. El Visitador Fiscal, de las visitas practicadas en las escuelas, deducía faltas, omisiones y defectos de obligatoria y formal reparación, mediante la determinación de multas, la celebración de contratos, la

---

<sup>587</sup> Informe del Prefecto del Departamento de Sopetran sobre el resultado de la visita oficial que ha practicado en los distritos de su mando. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 5, no. 272 (Abr. 13 1868). 7633 C.156 RI. 1868. p. 114-117.

<sup>588</sup> MORENO, Abraham. Actas de Febrero de 1868 sobre la visita oficial practicada por el ciudadano Presidente del Estado en el distrito de Remedios. Visita a escuelas. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 5, no. 272 (Abr. 13 1868). 7634 C.156 RI. 1868. p. 117-118.

<sup>589</sup> VILLA, Eugenio M. Informe de 8 de Marzo de 1871 del Visitador de las Escuelas Primarias de Anorí al Prefecto del Departamento del Norte sobre la marcha de las escuelas públicas de Anorí. En: Boletín Oficial. Medellín. Vol. 8, no. 456 (Abr. 19 1871. Bogotá: BNC. Sala de Prensa, 1871. p. 342.

imposición de arrestos o la asignación de cepo a los escolarizados, en los cuartos de encierro que promovía construir<sup>590</sup>.

Otra instancia en el sistema de inspección y vigilancia en Antioquia lo fue el Corregidor del Distrito a quien como Curador de la Enseñanza, se le establecía visita semanal de por sí o por delegados, a las escuelas del Distrito. Este funcionario, como autoridad política de los Distritos Parroquiales, reconocía e informaba, para de esta manera elogiar, afirmar o encuadrar las prácticas del Director de la Escuela en coherencia con los deberes<sup>591</sup>. Mediante el examen que la inspección conlleva, escudriñaba de forma minuciosa el manejo de los recursos escolares, la marcha de la enseñanza y el desenvolvimiento de los sujetos, castigando con multas y arresto a quienes incumplían las órdenes y providencias legales. Por esta vía colaboraba con el Inspector en lo relativo al cumplimiento de las normas que garantizaban la operación de las escuelas, según las modalidades requeridas por cada Distrito<sup>592</sup>.

La Corporación Municipal, ayudaba al cuidado e inspección de la instrucción pública en cada Distrito Parroquial. Tal entidad tenía el poder de nombrar y remover los directores y vicedirectores, controlaba semanalmente el cumplimiento de las disposiciones obligatorias y la práctica con exactitud de los métodos de enseñanza prescritos, convenía lo necesario para la creación, sostenimiento y mantenimiento del edificio escolar con sus útiles, muebles y demás necesidades para su financiación y funcionamiento y velaba por la organización y ejecución de los exámenes públicos, en los que se premiaba a los mejores, con lo que se ponía en evidencia a quienes no lo habían sido, provocando en los moradores, a seguir el precepto del triunfo<sup>593</sup>.

La escuela también se vio sometida a la inspección mensual, por el Procurador municipal, quien de igual manera como otro ente para el examen ininterrumpido de ésta, confrontaba lo instituido con lo ejecutado y ponía remedio en caso de existir inconsistencias. Como el Director de la escuela, tal actor de la instrucción pública,

---

<sup>590</sup> MEJÍA, Juan Ramón. Nota no. 80 de 21 de mayo de 1872 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Norte, dando cuenta del Resultado de la circular no. 7 sobre cumplimiento de las ordenes dictadas por los Visitadores Fiscales al Secretario de Estado en el Despacho de Gobierno. En: *El Monitor*. Medellín. T. 1, no. 22 (Jun. 5 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7028 C.19 RI. 1872. p. 181.

<sup>591</sup> RICAURTE, José Manuel. Carta de 1 de septiembre de 1875 al señor Inspector de la Enseñanza del Departamento del Centro sobre visita a escuelas realizadas por la Curaduría de la Enseñanza. En: *El Monitor*. Medellín. T. 4, no. 2 (Sep. 15 1875). Medellín: U. de A. Biblioteca Central. Sala de Prensa, 1875. p. 11.

<sup>592</sup> BERRÍO, Pedro J. Decreto orgánico de instrucción pública primaria de Antioquia. En: *Boletín Oficial*. Medellín. Tom VIII. No. 434. (2 de enero de 1871). ARPE. C 127. 5951, Op. cit., p. 246.

<sup>593</sup> *Ibid.*, p. 246-247.

padece las imposiciones en esta fiscalización entrecruzada, de la Dirección General de Instrucción Pública, el Inspector de Enseñanza, el Curador de Enseñanza y la Corporación Municipal<sup>594</sup>.

El DOIPPA permitía de igual manera al Director de la Escuela ejercer una labor de vigilancia asidua no sólo a los escolarizados sino a los *empleados y funcionarios públicos que no cumplieran con los deberes* que las normas de instrucción pública imponían<sup>595</sup>. La instrucción pública en tal perspectiva se visibilizó como un lugar que fue fiscalizado encadenadamente por instancias institucionales y sujetos que a ellas encarnaban. Se hizo visible en el ordenamiento y funcionamiento de la inspección de la instrucción pública en Antioquia, un director de escuela que se dejó ver, como un empleado que fue urdido por todo el dispositivo *panóptico* que puso a marchar la instrucción pública. La madeja configurada se localizaba en él, buscando por esta vía, moldear una institución escolar, en la cual se esperaba que aquél que se había apropiado de determinados discursos, los pusiera en circulación, apareciendo así un continuo estructurante. La posición en que apareció el director y subdirector de escuela en el DOIPPA, generó un desplazamiento de la pedagogía y de las potencialidades que como discurso presentaba para la potenciación del sujeto. La escuela, al ser institución en la que se anclaron de forma preponderante normas administrativas, de las cuales el director, el vicedirector o el preceptor fueron objeto y objetivo, menguó significativamente en su espacio la razón y la fantasía. Estos sujetos al estar supeditados a enseñar según las prescripciones de lo legislado, acrecentaron su actitud heterónoma, cumplieron un papel reproductor que perpetuaba el estado de cosas existentes y volvía gaseosa su labor. Paradójicamente, la escuela se mostraba como un lugar imperioso para el distrito y su niñez. Constituida para la salvación de los individuos, se convertía en teatro en el que el drama de la vida se degradaba. El vínculo que unió al Director de Escuela con los inspectores y vigilantes fue esencialmente una relación de poder, en la que la información y comunicación no fue necesariamente vertical, por la posibilidad de fiscalización que la norma daba al Director de Escuela de vigilar a sus superiores. La función inspectora no fue un asunto técnico sino un engranaje de un sistema, ejercida por funcionarios de la más variada índole, ubicados en una estructura jerárquica,

---

<sup>594</sup> Ibidem, p. 247.

<sup>595</sup> BERRÍO, Pedro J. Decreto orgánico de instrucción pública primaria de Antioquia. En: Boletín Oficial. Medellín. Tom VIII. No. 434. (2 de enero de 1871). ARPE. C 127. 5951., Op. cit., p. 253.

análogo en lo que ocurre en cuerpos y en instituciones obedientes a los más antiguos modelos: el ejército, primero, y la burocracia, después<sup>596</sup>.

Así las cosas, los propósitos y las técnicas de la Inspección reflejaron tanto el estado de la *práctica pedagógica* como las aspiraciones que el Estado, la Iglesia y la Familia, formulaban para la educación de las nuevas generaciones. El inspector al examinar y comprobar de manera detenida la marcha de las escuelas, se exponía a la constelación de solicitudes doctrinales, espirituales, políticas y sociales que decidían conjuntamente el sesgo de la instrucción y educación de los niños y las pocas niñas y jóvenes, en una dialéctica múltiple, no siempre clara ni sosegada para el saber pedagógico.

Se vislumbraron de igual forma en las prácticas de inspección de la instrucción pública en Antioquia, experiencias que entroncan tal objeto en el contexto de un *control gubernativo*<sup>597</sup>, en el que se notan las regulaciones que el poder instituido establecía para la concesión de títulos a los maestros, la resolución de los pleitos relacionados con la enseñanza, el examen y la inspección a maestros, contenidos y libros para la enseñanza y conducción de escuelas por parte de funcionarios directamente nombrados y manejados por la esfera que detentaba el poder. Se presentaba acá una inspección propia de sociedades “tradicionales”, en las que importaba al poder, alcanzar la cohesión social utilizando procedimientos mediante la figura del inspector<sup>598</sup>. Tal concepción de inspección manifiesta en la actualidad vigencias residuales en las coyunturas críticas.

Tanto para la dirigencia antioqueña como para la dirigencia nacional radical, la inspección de la instrucción pública, tuvo una gran relevancia, disponiéndose tal objeto, de acuerdo a la mejor conveniencia de cada una de las partes. Se presentó en tal perspectiva diferencias en la estructura y funcionamiento de la inspección en Antioquia, con respecto a la fiscalización propuesta por el grupo nacional radical.

---

<sup>596</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. En: El Monitor. Medellín. Vol. 7. No. 432. (Dic 19 de 1870) ARPE. 5935 C127 RI., Op. cit., p. 245- 247.

<sup>597</sup> MAILLO, Adolfo, Op. cit., p. 12-15.

<sup>598</sup> BERRÍO, Pedro J. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Monitor. Medellín: Vol. 7. No. 432. (Dic 19 de 1870) ARPE. 5935 C127 RI. 1870, Op. cit., p. 245-246.

La administración de la instrucción pública radical configuró un aparato de inspección y vigilancia que, como signo de la modernidad y como elemento fundamental de la moderna administración que pugnaba por nacer, impulsó la formación de un Estado que hizo frente a las resistencias de los elementos premodernos. Las piezas en el aparato puestas en funcionamiento, dieron primacía al control y la autoridad al Poder Ejecutivo de la Unión, el cual cristalizó una inspección burocratizada y colegiada, visibilizada en los cargos medulares\*. La preponderancia del control político central se vio desdibujada por la soberanía de los nueve Estados que conformaban la Unión, especialmente en aquellos divergentes al proyecto político del Gobierno de la Unión, que con un control territorial fundamentado en vínculos o alianzas entre el Poder Político y Pastoral, mediatizó la inspección, ingiriendo en sus dictámenes, con la incidencia de ello, para la concreción de los fines sociales, políticos y económicos de los instructoristas. El centralismo pretendido por el liberalismo en la administración de la instrucción pública y el que acá en el ámbito de la inspección se especifica, fue duramente criticado por el Poder Político Antioqueño, quien veía en las prácticas del Poder Ejecutivo Federal no un fomento, sino una centralización, organización y dirección de la instrucción, considerándose tal intromisión un absurdo en un país en donde se había establecido la libertad de enseñanza bajo una Constitución federalista<sup>599</sup>. Contradictoriamente, mientras los radicales adoptaban una inspección desde funcionarios que escaparan al control del Poder Político de los Estados de la Unión, éstos empleados no quedaban al margen del control del Poder del Ejecutivo Nacional.<sup>600</sup> La labor de inspección quedó sometida al poder político central en la mayoría de Estados adeptos al proyecto político radical o al regional, en Estados como Antioquia el cual contó para esta función con el apoyo de la Iglesia, institución que visitó e inspeccionó los establecimientos y se

---

\* Aun el desplazamiento que el liberalismo realizó frente a diversos aspectos de la administración colonial, se mantuvo en la nación dentro del esquema de las liberadas colonias, la herencia de una dirección y administración centralizada en su control político y económico, mediante una legislación unitaria en sus principios, instrumentada por una burocracia de organización jerárquica. La administración jerárquica y centralizada es sólo uno de los principios que se heredaron de la administración colonial. Se ubican además el reglamentarismo en las actividades, funciones, obligaciones y derechos normalizados jurídicamente, la uniformidad mediante una estructura de normas e instituciones comunes y uniformes, el casuismo en el que las diferencias socioculturales imponían normas legales y procedimientos administrativos de carácter diferencial, el burocratismo ameritado por la excesiva reglamentación y limitado desarrollo de la economía privada y, finalmente, el control recíproco entre las instancias administrativas. Ver: JARAMILLO URIBE, Jaime.: "La administración Colonial". En: *Manual de Historia de Colombia. Tomo I*. Colombia: Procultura S.A, 1984. p. 349, 352 – 356.

<sup>599</sup> GARCÍA, Abraham, Memoria del Secretario de Gobierno dirigida al ciudadano presidente del Estado soberano de Antioquia para la legislatura de 1871, Op. cit., p. 7.

<sup>600</sup> SALGAR, Eustorjio, Decreto organico de la Instrucción Pública, Op. cit., p. 43, 53.

comprometió simultáneamente con lecciones de moral y religión para cultivar ciudadanos *virtuosos y buenos*<sup>601</sup>.

La inspección y la vigilancia fomentando, cuidando y encauzando las prácticas escolares desde los dispositivos racionalizados y normalizados con los que operó el radicalismo, fue el efecto del marco teleológico ordenado y privilegiado en las estructuras “jerarquizadas” de diferente signo. Como órgano político, como función fundamental del Estado, adquirió un carácter comprometido, reflejando y encarando las directrices axiológicas emanadas por el Poder Político que decidía el sentido y los límites dentro de los cuales había de ejercerse tal labor en armonía con los fines determinados por el orden instituido. Así, el inspector como lo hace en la actualidad, “incorporaba”, primero, y “proyectaba” después, sobre los directores y maestros, su “saber”, acompañado de un temperamento, una educación y una convicción, elementos en los que se consideraba imprescindible acentuar sobre todo el lado del “gobierno”, mediante prácticas de sumisión y obediencia. La inspección y el inspector, regulados por la ordenación positiva, fueron consecuencia, de los valores que la política en la instrucción pública consideró fundamentales, los cuales como hitos eran expresión de los grupos de presión -políticos, económicos, religiosos- que contribuyeron a configurar el ámbito jurisdiccional del Estado en materia de instrucción\*.

En este orden de ideas, la organización de la inspección planteada por los radicales, se concretó en una *inspección local* ejercida en cada Distrito de Instrucción Pública por una Comisión de vigilancia, compuesta de tres a nueve inspectores nombrados por el Consejo Departamental. Existe al respecto el vestigio de que las funciones realizadas por la Comisión de Vigilancia en los Distritos de Instrucción Pública eran asumidas antes de la expedición del DOIPP, por una Comisión que mensualmente era nombrada por el Cabildo la cual visitaba semanalmente las escuelas, observando y tomando las medidas necesarias para la adecuada marcha de la instrucción pública<sup>602</sup>. La plataforma

---

<sup>601</sup> GARCÍA, Abraham. Informe del Secretario de Gobierno al ciudadano Presidente del Estado de Antioquia para la legislatura de 1869. Medellín: Universidad de Antioquia, Sala Antioquia. 1869. p. 35.

\* Sobre la inspección como órgano de información y de ejecución de disposiciones generales emanadas de los Cuerpos Legislativos y que encarna en el plano concreto, las directrices de la política escolar, puede verse: MAILLO, Adolfo. La Inspección de enseñanza primaria. Historia y funciones. Madrid: Editorial Escuela Española, 1967. p. 49-70.

<sup>602</sup> OLAYA, Ignacio. Acuerdo de 4 de Enero de 1869 ordenando las visitas semanales e inspección de las escuelas de ambos sexos. En: El Cundinamarques. Bogotá. Vol. 2, no. 24 (Feb. 16 1869) Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa, 1869. p. 188.

legal expedida después del DOIPP, mantuvo la operación de la Comisión nombrada por los Cabildos en aquellos Distritos en que por alguna razón no hubiese sido posible establecer la Comisión de Vigilancia o que por algún motivo grave dejara de funcionar. Cuando ni la una ni la otra operaba, la Corporación Municipal debía asumir las funciones de la Comisión de Vigilancia y por lo tanto tenía los mismos deberes y responsabilidades que las normas establecían a aquellas<sup>603</sup>. Como puede apreciarse, los deslindes entre un poder externo al político, para la vigilancia de la instrucción pública en los distritos, fue difusa.

Los deberes de las Comisiones de Vigilancia fueron cumplidos en los distritos mediante una división del trabajo de los inspectores que las integraban, con el objeto de hacer su trabajo voluntario *menos gravoso*, sin que perdiera eficacia. Los instructoristas en tal sentido no previeron una inspección remunerada en los distritos. Tal tarea que exigía aplicación, conocimiento, desprendimiento de todo provecho personal, eficacia y ardor para poder ayudar a consolidar la reforma Instructorista promovida para el “bien común”, fue fustigada por sujetos que se vieron afectados por las medidas adoptadas en la misma, quienes veían como un atropello la organización llevada a cabo para la implementación de la inspección<sup>604</sup>.

En este sentido las Comisiones de Vigilancia aparecían en bastantes ocasiones como instancias que no cumplían con las funciones que se les estipulaba. Se observó en varias de ellas, lentitud e inercia y, muchas, no funcionaban o lo hacían con mucha irregularidad. Tal entidad concebida como relevante para el impulso de la instrucción pública en los Distritos, se visibilizó como poco inoperante y lerda. La falta de diligencia de esta instancia para con la educación e instrucción de la juventud, debilitaba la concreción de la Reforma Instructorista, -aspecto del que no escapó Antioquia- al prescindirse del control regular e intenso que se veía como necesario para la gestión de las cosas y la vida. La vigilancia como medio para lograr el buen encauzamiento de la conducta e instrumento que posibilitaba la inspección de la instrucción, como elemento del dispositivo de gestión que coaccionaba a otros por el juego de la mirada, como

---

<sup>603</sup> MEJÍA C., Rodolfo. Decreto No 46 de 5 de noviembre de 1876 por el cual se hacen varias prevenciones a las Comisiones de Vigilancia y Directores de las Escuelas del Departamento por el Prefecto del Departamento del Nordeste en su calidad de Inspector Departamental de la Enseñanza. En: El Preceptor. Tomo II, Trimestre I. No 2. (Medellín, 3 de abril de 1880). ARPE 7416 C 13 RI. 1880. p. 10.

<sup>604</sup> CORTÉS, Enrique, Circular sobre la Organización de la Instrucción Pública en Cundinamarca Op. cit., p. 482.

aparato que permitía ver para inducir efectos de poder<sup>605</sup> y como componente fundamental para materializar el proyecto de escuela, se mostró débil en la referida instancia.

En algunos lugares, instancias de la Comisión de Vigilancia, veían de imposible cumplimiento las demandas de visitar semanalmente las escuelas urbanas y rurales del Distrito. La satisfacción de las necesidades básicas, eran incompatibles con las constantes ausencias de la ciudad, por motivo de las visitas realizadas a escuelas ubicadas en caseríos muy distantes, no teniéndose por ello, factibilidad temporal para hacerlas. A ello se agregaban los gastos de transporte y alimentación que los voluntarios debían erogar, al igual que la dejadez de los negocios y la familia por las permanentes visitas. Justificaciones como las anteriores, no evitaban sin embargo las multas sucesivas impuestas por los funcionarios oficialistas, promovidas por la no realización de las visitas o por la falta de cubrimiento semanal en las mismas<sup>606</sup>. Un afectado al respecto expresó:

Es tan insidiosa la organización que se le ha dado a la instrucción pública, que no sólo se ha tenido en cuenta en ella tener adeptos que gocen de buenos sueldos y que esten revestidos con facultades bastantes para supeditar a los cabildos y a los ciudadanos cada vez que les convenga, sino que se les ha dado un medio cierto, eficaz y seguro de vejar, perseguir, arruinar a los que quieran, confiriéndoles la facultad de nombrar los miembros de la Comisión de Vigilancia, cuya aceptación es mas forzosa y obligatoria que la de ningún otro destino en el Estado<sup>607</sup>.

Muchas normas de la Reforma Instruccionista encontraron oposición, haciendo indispensable el que las instancias de inspección y vigilancia pusieran todo su empeño y esfuerzo en propender por su implementación mediante la persuasión o la coerción<sup>608</sup>. Aun así, frente a la forma en que se inducía a creer y trabajar por la instrucción pública o como se obligaba a impulsarla, por parte del sistema de inspección y vigilancia,

---

<sup>605</sup> FOUCAULT, Michel, *Vigilar y Castigar*, Op. cit., p. 175.

<sup>606</sup> GARCÍA H., Aristides. Carta. En: *El tradicionalista*. Bogotá: No 332. (2 de junio de 1874) Biblioteca Nacional de Colombia, 1874. p. 1451.

<sup>607</sup> *Ibid.*, p. 1451.

<sup>608</sup> GÚZMAN, César. Correspondencia. En: *La Escuela Normal*. Tomo III. Numero 63. (16 de marzo de 1872). Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 1872. p. 236.

algunos poderes locales reacios al ideario liberal, reaccionaron para debilitar el poder que le daría al oficialismo el control sobre la instrucción pública. Su estrategia consistió en no continuar sosteniendo las escuelas o colegios que venían siendo subsidiados con fondos destinados por las Corporaciones Municipales<sup>609</sup>.

De igual forma la inspección en la Reforma Instruccionista se materializó en una Inspección Departamental desarrollada en cada comarca por un Consejo de Instrucción pública compuesto de cinco inspectores nombrados por el Presidente del Estado y por una Inspección General que se ejercía en cada Estado por el Director de Instrucción pública quien como funcionario nacional, asumía la función de Inspector general. Si bien en esencia hay semejanza en los deberes y funciones que en el orden local, departamental y estatal se asignaron por el Gobierno de la Unión y el Gobierno de Antioquia, a los funcionarios encargados de realizar la inspección, se evidencian cambios entre una instancia y otra, en la estructura y funcionamiento de este componente que requiere de administración.

Como primera diferencia, en la propuesta radical, se reglamentó en el DOIPP, que la inspección local y departamental, se debía realizar por cuerpos agrupados por personas instruidas y competentes. En Antioquia, tal deber y función, se asumió, por la primera autoridad política del territorio en cuestión, como un encargo más, al de los múltiples que implicaba el cargo de Prefecto. Se agrega a ésta, las diferencias en las nominaciones en cada una de las instancias territoriales, por ambas instancias jurisdiccionales. Tal asunto no es una nominación arbitraria, por el contrario, deja entrever que en el horizonte del Gobierno de la Unión, la inspección debe depender en cada Estado del Director de Instrucción Pública que como funcionario nacional, que dependía en los estados que asumieran el DOIPP, del gobierno radical. Antioquia, sin embargo, al no asumir dicho cargo, centró la inspección en la primera autoridad política del Estado de Antioquia, quien ejercía poder sobre todas las demás instancias departamentales, locales y vecinales.

En este intríngulis en que se configuró la inspección por el poder central y el poder antioqueño, se visibilizó en el DOIPP, mediante un manejo sutil del poder a través de la

---

<sup>609</sup> GARCÍA H, Aristides, Op. cit., p. 1451.

norma, como la Comisión de Vigilancia en cada Distrito de Instrucción Primaria, era nombrada por el Consejo Departamental de Instrucción Pública, instancia que a su vez vigilaba la efectiva labor de la referida Comisión. Los funcionarios que integraban el Consejo, eran nombrados a su vez, según la norma nacional, por el Presidente del Estado, quien era un miembro más del referido consejo. Sin embargo, en el DOIPP, el Inspector General, -función dada al Director de Instrucción Pública como funcionario nacional- era quien estaba autorizado exclusivamente para examinar los informes del Consejo de Instrucción Pública, dar “instrucciones claras, explícitas i minuciosas a los Inspectores departamentales i locales sobre el modo de desempeñar sus funciones, delegarles en casos especiales algunas de sus atribuciones, i facilitarles o indicarles las obras i documentos que deben consultar para el mejor ejercicio de sus empleos”<sup>610</sup>, nombrar delegados especiales para examinar las escuelas e invigilar con base en el informe, el trabajo realizado por los inspectores locales, los departamentales y de los demás funcionarios que intervinieran en la instrucción pública, cerciorándose de que la plataforma legal en el campo de la instrucción se cumpliera *efectivamente*<sup>611</sup>. El dispositivo configurado por los radicales para la inspección de la enseñanza, con el que organizaron y velaron por su manejo, concebía en tal perspectiva un Inspector General que valoraba con meticulosidad los informes presentados por las diferentes instancias de la Instrucción Pública sujetos a su autoridad, para de ser necesario en caso de *falta, descuido, omision o negligencia*, hacer *efectivos los apremios legales*. (sic) Desde esta inspección que permitía ver mejor, para encauzar la corriente sin cauce, por su senda legal y política, el Inspector General podía decidir respecto a la dirección que debía darse a los trabajos ejecutados por las Sociedades de Institutores, las puniciones legales a aplicarse sin falta, so-pena de expulsión tanto a particulares como a empleados que contravinieran normas sobre la instrucción pública, las suspensiones o remociones a aplicar a directores de escuela, los textos a emplear y los métodos de enseñanza a seguir o mantener y las instrucciones a dar a los “Directores de escuela sobre todo lo que se refiera a la enseñanza; dirigirlos en sus estudios i lectura, i estimularlos i alentarlos con sus consejos”<sup>612</sup>.

---

<sup>610</sup> SALGAR, Eustorjio, Decreto Organico de la Instrucción Pública primaria, Op. cit., p. 51.

<sup>611</sup> Ibid., p. 48-52.

<sup>612</sup> Ibidem. p. 51.

Además de la inspección general, la departamental y la local, fueron Inspectores de los diferentes ramos de la instrucción, desde una *inspección subsidiaria* todos los funcionarios del orden político y municipal quienes podían visitar los establecimientos de educación e imponer las penas a los diferentes empleados que intervenían en la inspección y otros procesos de la administración del ramo, sin cambiar las reglas establecidas por el Director y por los Inspectores Departamentales o locales<sup>613</sup>.

Desde la perspectiva radical, la legislación definida en el DOIPP, prácticamente dejaba al Presidente de cada Estado, como función relevante, el nombramiento del Consejo Departamental de Instrucción Pública, pero sin posibilidades por la norma de dirección, inspección y vigilancia sobre el conjunto de los cinco inspectores que lo integraban. Pedro Justo Berrio, como Presidente del Estado de Antioquia y excatedrático en Tratados Vigentes de la Unión y Diplomacia en la Escuela de Jurisprudencia y Ciencias Políticas, contrarrestó de forma perspicaz, como lo había hecho ante intentos de arremetida militar, el embate jurídico radical. El presidente Eustorjio Salgar, como gobernante de la Unión, seguía así, la tendencia centralista en la administración de la instrucción pública, iniciada por Santos Acosta en 1867 y Santos Gutiérrez en 1868 en la que se avizoró, el interés del gobierno nacional por arreglar un sistema uniforme de Instrucción Pública en toda la nación. Antioquia como lo deja ver Villegas<sup>614</sup> continúa por su parte, el camino emprendido con la expedición de su Constitución como Estado Soberano en 1864, en la que se sustentaba una conducción autónoma de la instrucción, aspecto que encontraba cooperación en todos los Distritos Parroquiales e instancias sociales, quienes tenían la esperanza de que con ella vendría un porvenir próspero, gracias a la dicha con que se irradiaba y a *la luz* que brindaba a los hijos del pueblo, evitándose con ella la anarquía y las malas doctrinas. Es de anotar cómo a través de las instituciones, sujetos y funciones que se delimitaron en torno a la inspección y la vigilancia en el Estado de Antioquia y por el Gobierno radical, se configura un nuevo saber pragmático y funcional en torno a un objeto de especial relevancia en el campo de la administración de la Instrucción Pública a presente y a futuro.

---

<sup>613</sup> GUARÍN, Romualdo, Op. cit., 22-23.

<sup>614</sup> VILLEGAS BOTERO, Luis Javier, Aspectos de la Educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrio. 1864 – 1873, Op. cit., p. 20 – 34.

#### 6.4 INSPECCIÓN Y VIGILANCIA EN ANTIOQUIA DESPUÉS DE LA GUERRA DE LAS ESCUELAS

Finalizada la Guerra de las Escuelas, en la que fuerzas del Liberalismo Radical y de los llamados Liberales Independientes, cerraron fila para defender la Constitución de Rionegro, guerra en la cual salieron avantes los ejércitos oficialistas, ante las ambiciones políticas del Partido Conservador, el cual bajo el pretexto de la defensa de la religión, pretendía recuperar y arrebatar el poder obtenido por el Liberalismo Radical, por vías de hecho en 1867 al general Mosquera, se instaló en Antioquia un régimen Militar, con el objeto de fortalecer en uno de los Estados más férreamente opositores al sistema oligárquico del “Olimpo Radical”, las políticas de los llamados Instruccionistas<sup>615</sup>. Con Trujillo, se recuperaba el poder tras el levantamiento clerical-conservador que en diciembre de 1863, bajo la Dirección de Berrío, arrebató el mando al Oficialista Pascual Bravo.

Para lograr la materialización de debilitar el papel de la Iglesia como pilar fundamental en el establecimiento de lazos de unidad entre las élites conservadoras y los sectores subalternos en Antioquia<sup>616</sup> y con el objeto de menguar la muralla o el aislamiento táctico que en este Estado se había mantenido para recogerse de los experimentos sociales, políticos, religiosos y económicos del liberalismo radical<sup>617</sup>, se instauró una maquinaria de inspección y vigilancia que afinó la existente en el Estado de Antioquia\*. El inspector en tal sentido, impregnado y convencido del discurso civilizador que pululaba en la nación, se comprometía al apoyo de una empresa que en Occidente había estado más cercana a la racionalidad instrumental que a transformaciones para

<sup>615</sup> MEYER LOY, Jane, Op. cit., p. 59-60.

<sup>616</sup> ORTÍZ, Luis Javier. Los partidos políticos en Antioquia ante la Constitución de 1886 y la Regeneración. Medellín: Universidad Nacional de Colombia Seccional Medellín, 1987. p. 78.

<sup>617</sup> Idem. Antioquia bajo el federalismo. Medellín: Editorial Presencia, 1980. p. 121.

\* Es de acotar que el Gobierno de la Unión desplegó un sistema de inspección que trascendió el campo de la instrucción pública. Legisló en este sentido sobre la base de una “Inspección de cultos” norma en la que se prohibió a los ministros de la Iglesia que directa o indirectamente habían participado en la Guerra de las Escuelas, ejercer un poder civil por medio de exhortaciones, sermones, pastorales, discursos y escritos que atentaran contra soberanía nacional, la seguridad y tranquilidad públicas. En este sentido el gobierno Nacional y de los Estados, ejercían el “derecho de suprema inspección sobre los cultos religiosos, según lo determinaban las leyes”. Tal norma fue duramente atacada por la oposición liberal radical y a la postre término debilitando su propuesta política. Ver: BORDA, C. La inspección de cultos. Informe de la Comisión del Senado. E.: Diario de Cundinamarca. Bogotá: No 2098 (13 de marzo de 1877). Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa, 1877. p. 226.; OSPINA R. Mariano. El Poder Legislativo y la Religión Católica en Colombia. En: La Sociedad. Medellín: N. 75. (15 de nov de 1873) Universidad de Antioquia, Biblioteca Central, Sala de Prensa, 1873. p. 210- 212.

garantizar una vida digna a la población<sup>618</sup>. Desde el anterior enfoque, para la reorganización de la *educación de la juventud, base de todo progreso i adelanto*, fue preciso poner a operar las escuelas según el ideario delimitado por el Gobierno de la Unión, evitando que muchas de ellas fueran *dirigidas por personas viciosas e ineptas*. Por ello para remover lo que estorbaba al orden instituido, es decir, a aquellos quienes se habían alzado en armas contra la causa constitucional, los Curadores de Enseñanza, desde el despliegue de su mirada, debían presentar a las Inspecciones Departamentales informes sobre las *conductas, aptitudes i demás condiciones del Director o Directores*, de las escuelas de cada Distrito, para con base en ello o de forma inmediata ejecutar las *medidas convenientes* al impulso del proyecto radical<sup>619</sup>.

Gestionando en tal dirección, Trujillo expidió el decreto del 4 de julio de 1877, por el cual se aceptó en el Estado el Código de Instrucción Pública Primaria de 1º de noviembre de 1870. En él, el Presidente del Estado tenía la Dirección General de la Instrucción Pública, con un empleado auxiliar nombrado por el Poder Ejecutivo de la Unión, que se denominó Inspector General de Instrucción Pública<sup>620</sup>. En los Distritos ejercerían la inspección las Corporaciones Municipales, pero el Decreto número 46 de 5 de noviembre de 1877, creó mediante los Decretos 172 y 173 de enero de 1879, Comisiones de Vigilancia reglamentadas en los mismos términos del DOIPP. En ambas normas se exigía al Jefe Municipal, obrar con la Comisión de Vigilancia, la Corporación Municipal y otros funcionarios relacionados con la instrucción, contra quienes omitían sus obligaciones, haciendo efectivos indefectiblemente los apremios para el cumplimiento estricto de sus obligaciones, cada cual en la esfera que le correspondiera, pues de otra manera no se concebía como posible alcanzar los beneficios anhelados por el radicalismo<sup>621</sup>.

El destacado pedagogo Martín LLeras\*, fue designado por el Poder Ejecutivo, como

<sup>618</sup> Informe del Inspector de Enseñanza del Departamento del Oriente al señor Inspector General de Instrucción Pública del Estado. En: El Preceptor. Tomo II, Trimestre I. No 2. (Medellín, 3 de abril de 1880). ARPE 7419 C 13 RI. 1880. p. 15.

<sup>619</sup> CASTRO, Ricardo L. Circular no. 18 de 27 de Marzo de 1880 del Prefecto del Departamento del Centro como Inspector Departamental de Enseñanza a los Regidores Municipales como Curadores de Enseñanza de los Distritos de Instrucción Pública, Op. cit., p. 43.

<sup>620</sup> GARCÍA, Julio Cesar. Historia de la instrucción pública en Antioquia, Op. cit., p. 114.

<sup>621</sup> CASTRO, Ricardo. Circular No 69 del Prefecto del Departamento del Centro como Inspector de Enseñanza a los Jefes Municipales como Curadores de Enseñanza En: El Preceptor. Medellín. Trim. 2, vol. 2, no. 15 (Nov. 2 1880). Bogotá: BNC Sala de Prensa, 1880. p. 117.

\* Martín LLeras fue Director de la Escuela Normal Nacional de Institutores de Cundinamarca. Participó en el periódico *La Escuela Normal*, con la publicación de artículos en torno al saber pedagógico.

primer Inspector General de Instrucción Pública en el Estado de Antioquia\*. Como tal, vio en la inspección un medio para la efectiva *organización i fomento de tan importante ramo de la administración pública*, guardando la esperanza de que con ello se favoreciera la paz y la hermandad debilitada tras la Guerra de las Escuelas. Como inspector que reconocería y ajustaría la marcha de la instrucción pública en Antioquia, representaba y era exponente del conjunto de demandas políticas y sociales que configuraron el proyecto liberal radical, las cuales arraigadas en él, desde un sentimiento patriótico, incidían mediante la práctica inspectora en la educación de los escolarizados. Tal empresa como lo avizoraba de forma nítida el recién nombrado inspector de Antioquia, dependía de la *cooperación de las autoridades* de que debía servirse y de los *buenos ciudadanos*, los cuales como *medios y agentes* posibilitarían el objetivo común de poner a regir de forma eficaz, la nueva plataforma jurídica impuesta tras el triunfo militar del Gobierno de la Unión sobre las fuerzas opuestas. Sin embargo, la puesta en marcha del nuevo Código de Instrucción Pública, implicó la comprensión de las necesidades del sistema de Instrucción, socavado tras los años de lucha. Para actuar sobre ellas, el Inspector General de Instrucción Pública de Antioquia, se valió de los medios y agentes con que contaba, demandando para la ampliación de su mirada informes periódicos del los funcionario adscritos al ramo<sup>622</sup>.

Contando el Gobierno de la Unión con un Inspector General de Instrucción Pública, tuvo la posibilidad a través de este funcionario nacional, de obtener información de primera mano, sobre los ajustes que en el período de posguerra se realizaban para consolidar en el Estado Soberano de Antioquia la Reforma Instruccionista, según los criterios sociales y políticos definidos por el liberalismo radical en el DOIPP. En este sentido fue importante tanto para el Gobierno de la Unión como para sus funcionarios en Antioquia, mantener reportes que le garantizaran el conocimiento de las normas expedidas en Antioquia después de la Guerra, para implementar la instrucción pública en coherencia con el espíritu republicano y laicista establecido para la instrucción por el Gobierno de la Unión. Incluyo la comunicación de igual manera la proposición por el Inspector al Gobierno de la Unión de las normas que a juicio del primero debieran

---

\* Es de anotar que la Inspección General de Instrucción Pública, era un cargo que había venido siendo implementado en el Estado de Cundinamarca, bajo la figura de Superintendente de Instrucción Pública, denominación con la que se designaban a los inspectores en los Estados Unidos de América

<sup>622</sup> LLERAS, Martín, Circular no. 1 de 7 de Julio de 1877 a los señores inspectores de la enseñanza en los departamentos del Centro, Sur, Oriente, Occidente, Sopetrán, Norte i Nordeste, Op. cit., p. 86.

hacerse por el segundo en el campo de la instrucción pública, con el objeto de dar una reorganización más efectiva a éste ámbito de la administración pública en Antioquia<sup>623</sup>. Al respecto el Inspector como funcionario al cuidado de los intereses del Gobierno federal, informaba al Secretario del Interior que si bien las normas ejecutadas en Antioquia por el Poder Ejecutivo del Estado, de filiación liberal, eran coherentes y pertinentes con el DOIPP, era necesario esperar a que se observara desde las leyes emanadas por la Asamblea de Antioquia, más cercana a los intereses de la “mayoría” del pueblo antioqueño, los ajustes que al respecto se debían realizar<sup>624</sup>.

En este orden de ideas una de las primeras tareas de la Inspección General durante la posguerra, como regularidad que se mantuvo en los tres años siguientes, fue la caracterización de la instrucción pública en cada Distrito, fundamentalmente desde el cumplimiento de los ocho deberes consignados anteriormente para los Inspectores\*. Tal focalización de la inspección y la vigilancia, permitió apreciar el orden y funcionamiento en la instrucción pública como en una situación de ruina, -aspecto que fue generalizado a lo largo y ancho del Estado- en un Departamento como el del Sur, en el que había nacido la rebelión de 1876 contra el Gobierno Nacional<sup>625</sup>.

Las categorías bajo las que las instancias de la inspección y vigilancia debían desplegar su mirada, constituían el orden dispuesto sobre el cual se obligaba a vigilar el comportamiento de los sujetos, el modo de desenvolvimiento del discurso, la organización de la institución y el manejo de los recursos. Con base en ello, las diferentes instancias debían realizar los ajustes, informar sobre ellos y sobre el desenvolvimiento del teatro escolar a los superiores y, por esta vía, a la población

<sup>623</sup> SALGAR, Eustorjio. Circular al Inspector de Instrucción Pública del Estado de Antioquia de la Secretaría de lo Interior y Relaciones Exteriores, por la cual se exige el cumplimiento de lo prevenido por el inciso 13 del artículo 26 del DOIPP. En: El Preceptor. Medellín. T. 1, no. 9 (Ene. 7 1878). ARPE 7269 C.13 RI. p. 66-68

<sup>624</sup> LLERAS, Martín. Informe no. 439 de 16 de Noviembre de 1877 al Señor Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores: sobre la marcha de la Instrucción Primaria en este Estado. Inspección General de Instrucción Pública. Op. cit., p. 69.

\* Es de anotar que la inspección operó como medio para ejercer un control político con los funcionarios adscritos al ramo de la Instrucción Pública que en Antioquia habían tomado parte en la Guerra de las Escuelas o en las revueltas que en diferentes departamentos se presentaron de forma posterior a ésta. Por este medio, el Poder Ejecutivo determinó de forma precisa informes sobre los *Directores que permanecieron fieles al Gobierno i continuaron prestando sus servicios en las escuelas a su cargo* o aquellos que *cerraron las escuelas* para tomar parte en la Rebelión acaecida a principios de 1880 en Medellín. Ver: VILLA, Sinforiano. Circular no. 3 de 1 de Mayo de 1880 de la Inspección General de Instrucción Pública a los Inspectores de la Enseñanza de los Departamentos del Estado Soberano de Antioquia. En: El Preceptor. Medellín. Vol. 2, no. 6 (Jun. 1 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central. Sala de Prensa, 1880. p. 43.

<sup>625</sup> MURRILLO, Vicente. Informe que el Prefecto del Departamento del Sur da al señor Inspector General de Instrucción Pública del Estado. En: El Preceptor. Medellín: Vol. 1, no. 6 (Nov. 10 1877). U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE C19. 7252. RI. 1872. p. 42-44.

ilustrada que tenía acceso al *Preceptor*. El informe se convertía en el testimonio de lo gestionado, en el compromiso que desde la maquinaria de la vigilancia se tenía con el movimiento civilizador y de progreso, mostraba de igual manera la negligencia o apatía de aquellos sujetos a quienes se les conminaba a impulsar las luces y el bienestar, pero que eran remisos a asumir dos valores claves de la utopía de la modernidad. Tal actitud, debió en tal sentido ser transformada por un ojo que miraba, el cual en un espacio superior de la pirámide, reconocía y examinaba lo que impedía el normal funcionamiento de la instrucción, para, a fuerza de las penas pecuniarias, la retención de salarios, la expulsión o el destierro, ponerla a marchar según lo estatuido<sup>626</sup>.

Desde otra mirada, en Antioquia se reconocían las dificultades que presentaba el sistema de Inspección y Vigilancia, al estar organizado sobre la base de funcionarios que tenían esta tarea como un asunto adicional a su encargo principal o en personas que sólo podían dedicar parte de su tiempo sacado a sus negocios personales, al cumplimiento de la función inspectora. Refiriéndose a la falta de información suministrada por los Prefectos de los Departamentos como Inspectores de Enseñanza de los mismos, Martín Lleras expresaba:

Sin embargo, el sin número de atenciones que tienen estos empleados en todo tiempo, a las cuales debe agregarse las naturales a la trabajosa época de transición i reorganización porque justamente atraviesa el Estado\*, en gran parte los disculpa de su descuido a este respecto. En mi humilde concepto, para que la Instrucción pública, ramo del Gobierno tan interesante, pueda ser bien atendida, se necesita que de su inspección i vigilancia estén encargados funcionarios públicos, cuyas atribuciones sean exclusivamente esas: el ejemplo más conveniente de estos, lo presenta Cundinamarca<sup>627</sup>.

---

<sup>626</sup> MEJÍA C., Rodolfo. Decreto No 46 de 5 de noviembre de 1876 por el cual se hacen varias prevenciones a las Comisiones de Vigilancia y Directores de las Escuelas del Departamento por el Prefecto del Departamento del Nordeste en su calidad de Inspector Departamental de la Enseñanza, Op. cit., p. 9-10.

\* Lleras se refiere acá, al período posterior a la Guerra de las Escuelas, el cual en el campo de la instrucción pública presentó un giro de 180 grados respecto a la organización de los discursos, los sujetos y las instituciones escolares. En éste sentido el fuerte espíritu religioso que como eje transversal ordenaba los espacios y tiempos escolares, se mengua de forma significativa con la propuesta radical. El maestro, a pesar de los pocos cualificados que dejó la Guerra, adquiere un papel protagónico, desplazando el liderazgo que los párrocos tenían en las escuelas y la escuela se abre a un discurso enraizado de forma más nítida en la doctrina liberal, que inserta o relaciona la función inspectora con el poder ejecutivo como medio de apoyo a su tarea de extender la instrucción para que los ciudadanos comprendan y apoyen la nueva sociedad.

<sup>627</sup> LLERAS, Martín. Informe del Inspector General de Instrucción Pública. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 11 (Ene. 30 1878). ARPE 7281 C.13 RI. 1878. p. 86.

En este horizonte con el objeto de *hacer mas activa i eficaz la inspeccion en las escuelas*, (sic) se establecieron en el Estado de Antioquia cinco visitadurías, a las que se les encargó realizar reconocimiento en el campo en mención en los Departamentos del Centro y Suroeste, los de Occidente y Sopetrán, los del Norte y Nordeste, en el Departamento del Oriente y en el del Sur. Las visitadurías remplazaron a los Prefectos en sus funciones como Inspectores de Enseñanza de los Departamentos, sin que éstos quedaran eximidos de velar por el puntual cumplimiento de todas las disposiciones relativas a la instrucción pública, por ser los primeros funcionarios naturales del ramo en los Departamentos. Legalmente las visitadurías se caracterizaron mediante un conjunto de funciones en torno a la inspección, desde las cuales se brindó apoyo a la gestión de la instrucción pública, mediante el cumplimiento de deberes, como los ocho expresados en páginas anteriores, referidos para el sujeto inspector<sup>628</sup>. El Decreto que reglamentó las visitadurías en la instrucción, pudo operar sólo hasta principios del primer trimestre de 1878, debido a que no se incluyó en el presupuesto nacional, la partida destinada al sueldo de los visitadores<sup>629</sup>.

Con la presencia de una inspección con un nuevo contenido orgánico y funcional expresada en una labor de visitaduría mucho más especializada, en la que los designados estaban al margen del voluntariado gracias a la asignación de recursos financieros que garantizaban altos salarios, con una ubicación en una estructura organizativa, incrustada en líneas de autoridad definida y con funciones, las visitadurías fueron en conjunto con el cargo de Inspector General de Instrucción Pública de los Estados, expresión de una vigilancia mucho más asidua, de una práctica propiamente inspectora que produjo un saber gracias a su individualización y autonomía como componente de la administración de la instrucción pública. Al aparecer ligada de modo exclusivo a la jerarquía administrativa\* generó matrices en las que se enraizaría la Inspección presentada en planes posteriores de Instrucción Pública, con los que se dirigió la inspección educativa en Colombia desde finales del Siglo XIX hasta la expedición del decreto 1283 de 2002 con el que en la actualidad se organiza un sistema de inspección y vigilancia para la educación básica y media en Colombia. Con la

---

<sup>628</sup> TRUJILLO, Julián, Decreto no. 17 de 19 de Noviembre de 1877 por el cual se establecen y reglamentan las Visitadurías de Instrucción Pública del Estado Op. cit., p. 49-51.

<sup>629</sup> LLERAS, Martín. Informe del Inspector General de Instrucción Pública, Op. cit., p. 86.

\* Al respecto puede verse: RAMÍREZ A. Elías. Educación y control en los orígenes de la España liberal. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2003. p. 44.

transformación de la inspección y la vigilancia, el liberalismo radical buscó asegurar el cumplimiento de lo normatizado.

Si bien es factible realizar el análisis anterior, es posible plantear que de lo prescrito en la ley sobre establecimiento de visitadurías, a los informes de gestión que los referidos funcionarios suministraban, existió un gran trecho. De promotor, impulsor, regulador, organizador, reformador y vigilante, sus informes lo convirtieron en un recolector y trasmisor de información. Producto el inspector de una herencia sociocultural en la que la sociedad estuvo altamente jerarquizada por siglos, de una nación que sólo a mediados de siglo había dado pasos contundentes contra la abolición de la esclavitud, de un sistema escolar que recién intentaba dulcificar el disciplinamiento y regulación de los sujetos que promovió el sistema antiguo de enseñanza, recortado en un sistema escolar que si bien le dio la posibilidad de impulsar con sus iniciativas y autonomía el sistema de instrucción pública, el visitador se quedó corto en su labor. Así, cuando se le dio cierta libertad de construir, cayó la mayoría de las veces en la reproducción de informes que sólo describían de forma escueta o cuantitativa a la institución, sus sujetos, sus recursos y los discursos, el cumplimiento o no de las normas, conminando con halagos o denuncias reiteradas al mantenimiento o cambio de conducta a los funcionarios adscritos al sistema. Los informes de la mayoría los visitadores, pocas veces incluían proposiciones, decisiones, innovaciones, transformaciones, elucubraciones, que hiciesen de la instrucción pública un campo de reforma y bienestar social como lo pretendían los más destacados liberales radicales<sup>630</sup>.

Desde esta perspectiva, el sistema sufrió de una hiperconcentración en la toma de decisiones en el Director General de Instrucción Pública quien como Presidente del Estado, al ser el emisor final de informes de funcionarios que en la mayoría de los casos estaban o se sentían maniatados, produjo como un efecto de ahogamiento en el sistema.

A lo anterior se suma la inoperancia de las Comisiones de Vigilancia, como instancias encargadas de velar por el progreso y el bienestar de la niñez y la juventud mediante el desarrollo de la enseñanza, ineficiencia que conllevaba a la instrucción a un *estado de*

---

<sup>630</sup> PIONEROS, Marco Aurelio, Op. cit., p. 161-162.

*abandono lamentable*<sup>631</sup>, evitando para los simpatizantes del radicalismo, el destierro de los *gérmenes de fanatismo y tantas preocupaciones perniciosas* arraigadas debido a que quienes debían velar por la educación de las masas, no estaban a la altura de sus deberes<sup>632</sup>.

Las debilidades de la vasta maquinaria de inspección y vigilancia, que emplearon los instrucionistas, permitió mostrar en la documentación analizada, una inspección y vigilancia que se redujo en la mayoría de los casos a informes que terminaban básicamente dando cuenta de las mismas categorías sobre la inspección, a pesar de ser diferentes las instancias del sistema de vigilancia que los emitían. El encuadramiento que los informes tuvieron, terminaron haciendo de la inspección, un asunto rutinario, previsible según los elementos contenidos regularmente en los informes. Por esta vía se convertía la instrucción pública, como sucede hoy con la educación, en una práctica que a la luz de la inspección se adormecía, se instrumentalizaba, se cuantificaba, se expresaba en un conjunto de medios que se combinaban con el único propósito de escolarizar, dejando al margen, por la naturaleza de la inspección y la vigilancia, dimensiones formativas y educativas que impulsaran la función pública de la escuela y del maestro<sup>633</sup>, como sujeto del *saber pedagógico*.

Aun la estandarización de los informes y su tendencia a la cuantificación, ellos permitieron ver un sistema de instrucción pública que contó con gran escasez de directores aptos para el cumplimiento de sus funciones. Evidenciaron sujetos poco consagrados a sus deberes y de regulares conocimientos. De igual manera gran cantidad de edificios escolares en condiciones deplorables desprovistos casi por completo de mobiliario y útiles, sobre todo cuando de albergar mujeres se trataba. Se presentaba también un sistema en que no existía uniformidad en las materias de enseñanza debido a que los Directores asumían unas y dejaban otras según sus conocimientos y aptitudes y la carencia de uniformidad en los textos entre los diferentes establecimientos escolares. La obra de educación popular impulsada por el liberalismo en Antioquia, también

---

<sup>631</sup> MEJÍA C., Rodolfo. Decreto No 46 de 5 de noviembre de 1876 por el cual se hacen varias prevenciones a las Comisiones de Vigilancia y Directores de las Escuelas del Departamento por el Prefecto del Departamento del Nordeste en su calidad de Inspector Departamental de la Enseñanza, Op. cit., p. 9-10

<sup>632</sup> TRUJILLO, Emiro A. Decreto no. 27 de 3 de Julio de 1880, por el cual se conmina con multas a las comisiones del Departamento del Norte. En: El Preceptor. Medellín. Trim. 2, vol. 2, no. 15 (Nov. 2 1880). Bogotá: BNC Sala de Prensa, 1880. p. 120.

<sup>633</sup> PIONEROS, Marco Aurelio, Op. cit., p. 161-162.

topaba con aquella “perniciosa preocupación infundida por los defensores de los intereses excepcionales a los padres de familia, de que las Escuelas oficiales [eran] foco de corrupción de ideas religiosas”, idea que aunque iba desapareciendo a medida que se cultivaba el atributo de la libertad de conciencia en el ciudadano, no dejaba en Antioquia de ser un elemento de tensión y perturbación en la normal marcha del sistema. En este sentido, según se ha expresado con los anteriores aspectos, el ideal de uniformidad religiosa al igual que la intención del Ejecutivo Nacional de promover un sistema de instrucción pública uniforme, se menguaba significativamente. A ello habría que sumar la miseria que hacía *cruda la guerra a la educación*, en quienes deseando escolarizarse, carecían de abrigo y pan. Tales condiciones de existencia hacían posible que no se observaran los métodos modernos en la mayoría de las escuelas, favoreciendo una instrucción oral de carácter transmisionista, generando este conjunto de aspectos una educación rudimentaria en los niños y niñas, característica que más que ser provechosa para la sociedad, se convertía en el azote de ella<sup>634</sup>. Aun lo anterior, la inspección no dejó de ser un ojo que veía, registraba y remitía a otro ojo que hacía lo mismo y que en su encadenamiento, presionaba, como hoy lo hace, para que los funcionarios de la instrucción pública, apropiaran y difundieran la norma<sup>635</sup>.

## 6.5 LA INSPECCIÓN Y LA VIGILANCIA UNIVERSITARIA EN EL GOBIERNO DE LA UNIÓN Y EN ANTIOQUIA

### 6.5.1 La inspección en la Universidad de Antioquia.

La Inspección en esta institución, se encadenó a la Dirección, fue una práctica que operó no sólo en colaboración con ésta, sino que dependía en línea de autoridad vertical de ella. La inspección se enclavó en la estructura de la Universidad, para estar sojuzgada a la Dirección General de Instrucción Pública y funcionar desde la Junta de Inspección y Gobierno como una tecnología de poder que en segundo rango de importancia, controló la eficaz ejecución de lo ordenado para la Universidad por el Poder Político<sup>636</sup>.

<sup>634</sup> FLÓREZ, Dímas. Informe del jefe Municipal de la Estrella al Inspector General de Instrucción Pública. En: El Preceptor. Medellín. Trim. 2, vol. 2, no. 15 (Nov. 2 1880). Bogotá: BNC Sala de Prensa, 1880. p. 120.

<sup>635</sup> LÓPEZ, José Domingo. Reglamento de 3 de Septiembre de 1880 para las Escuelas Superiores del Estado que se presenta al Señor Director como medida indispensable para el progreso en estos establecimientos. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 14 (Oct. 25 1880). ARPE 7457 C.13 RI. 1880. p 110.

<sup>636</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia, Op. cit., p. 158.

La Junta de Inspección y Gobierno integrada por el Rector de la Universidad, los Vicerrectores de las Escuelas, el Tesorero, el Secretario de la Universidad y el Capellán, tuvo como primer gran función inspeccionar y paralelamente gobernar, debiendo contar en las determinaciones tomadas para asuntos graves o dudosos, con el visto bueno del Director General de Instrucción Pública del Estado de Antioquia. Las explícitas funciones de la Junta, develan la dependencia de ésta al Poder Político. Sin embargo desde su encargo, al velar por la marcha de la instrucción pública, evitando los inconvenientes y dificultades que se opusieran al cumplimiento de las normas sobre instrucción universitaria, la Junta en su pública subordinación, ejerció una labor de gobierno, desplegando su ojo con o sin rostro, frente a los catedráticos y alumnos de la Universidad, proponiendo desde lo visto, a su jefe inmediato, las medidas estimadas como convenientes para “mejorar la enseñanza y hacer mas eficaz la educación, así social, como personal y religiosa de los alumnos de la Universidad”<sup>637</sup>.

La Junta, cumpliendo los deberes señalados en las normas y reglamentos universitarios, recortó de igual forma su inspección y gobierno, como tamiz de los contenidos de enseñanza, al proponer la supresión de cátedras o la modificación de programas al Director General, al operativizar asuntos concernientes a los exámenes, al designar premios y castigos a impartir a los alumnos según los resultados obtenidos en los exámenes y certámenes o en el proceso de enseñanza, al decidir sobre aspectos relativos a la disciplina universitaria, al coadyuvar a la administración de los bienes muebles e inmuebles, al formar el presupuesto de rentas y gastos y al proponer a su instancia superior de autoridad los empleados, catedráticos y alumnos que debían integrar la Universidad.

A la cabeza de la Corporación Universitaria, la norma como práctica que despliega nuevas formas de subjetivación, hace del Rector de la Universidad, un sujeto que presidiendo la Junta de Inspección y Gobierno del establecimiento, tiene como función y deber inspeccionar cotidianamente la efectiva ejecución de los pasos, estudios y ejercicios según las normas y reglas establecidas. A la función inspectora del Rector, no escapan según el régimen universitario, los procedimientos y sujetos –catedráticos, alumnos y empleados. La vigilancia ininterrumpida, posibilitó así cortar con el abuso o

---

<sup>637</sup> Ibid., p. 158-159.

malas costumbres que atentaban contra la disciplina y el orden en los estudios, contando para ello no sólo con la directa percepción de la marcha de las cosas sino con registros<sup>638</sup>.

La inspección se constituyó por una serie de prescripciones en las que se definía el que había de ejecutarse, pero no el por qué y el para qué debían llevarse a cabo las funciones y deberes establecidos. Se admitían en tal sentido como válidas, no dejándose ver en ellas su trasfondo político.

Los catedráticos principales -Titulares de cátedra-, sustitutos -Auxiliares de los principales- y extraordinarios -los que asumían más de una cátedra-, aportaban a la tarea inspectora en la Universidad<sup>639</sup>.

La Universidad, además de contar con las anteriores instancias para el mantenimiento del orden por los sujetos, en espacios y tiempos, en las Escuelas y Facultades, presentó de igual manera el Pasante que cumplía la función de ser juez y policía. La primera le permitía dirimir las diferencias suscitadas entre los cursantes, la segunda el impedir y corregir todo desorden en los sujetos y la institución, obedeciendo las ordenes de todos los superiores de la Universidad. El Pasante, era quien cuidaba de que cada persona estuviese en el lugar que le correspondía, pudiendo imponer a los alumnos penas de arresto, para guardar el orden en el establecimiento<sup>640</sup>. El Pasante era el encargado de la vigilancia de los estudiantes en el dormitorio, salón de estudio y durante las horas de recreo y quien de igual forma notificaba las ausencias y retardos de los catedráticos.

La Universidad a través de la vigilancia sobre los escolarizados se convierte en un aparato de observación, registro y encauzamiento de la conducta<sup>641</sup>, gracias al cual el Rector de la Universidad reporta que su marcha próspera se debe en gran parte al

régimen y estricta disciplina establecidos en ella. Una vigilancia incesante ejercida con prudencia; ejercida por el rector, vice-rector, pasantes durante

---

<sup>638</sup> Ibidem. p. 159-160.

<sup>639</sup> Ibid., 164.

<sup>640</sup> GARCÍA, Abraham. Decreto del 14 de diciembre de 1872 que adiciona y reforma el plan general de estudios, Op. cit., p. 421.

<sup>641</sup> FOUCAULT, Michel, Vigilar y castigar, Op. cit., p. 177.

los pasos y demás ejercicios escolares; no permitir a los externos permanecer en el local de la universidad fuera de las horas determinadas a estudios o clases, aumentar el tiempo para los pasos a fin de que los externos tengan sólo el tiempo necesario para ir a sus casas a tomar sus alimentos y regresar oportunamente a la universidad; y la presencia de su superior y de un pasante por lo menos, en las reuniones de los internos o en las horas de descanso o recreo y en la concurrencia al corredor y a la capilla. Se ha practicado también con buen éxito la medida de hacer aprender donde eran hallados aquellos alumnos que dejan de asistir a la universidad sin voluntad de sus padres o acudientes o tal vez haciendo creer a estos que estaban cumpliendo sus deberes universitarios.

Por este medio, empleado con la ayuda de la policía, se ha conseguido volver por el buen camino a varios jóvenes que estaban en vía de perdición. Para hacer guardar el orden durante los ejercicios escolares, pedí al guarda-parque dos gendarmes para que me ayudasen a esta labor.

Por su medio, se logró impedir que los alumnos ensuciasen las paredes del edificio, y que se formasen en ciertos casos, reuniones tumultuosas siempre fecundas en desórdenes. Pero la mayor ventaja, el bien de inestable precio que produjo esta medida combinada con la vigilancia oportuna de los superiores es ésta: los alumnos adquirieron hábitos de orden, subordinación y limpieza que no tenían<sup>642</sup>.

Desde el impulso en la racionalización de la vigilancia que Zapata<sup>643</sup> identifica en Antioquia a partir de 1870, la Universidad se define como una maquinaria de inspección y vigilancia que actúa desde una organización piramidal, en la que se ejercían acciones recíprocas de control que trascendieron el campo de la instrucción pública para *desplegarse en forma de vigilancia moral y social*.

Esta tendencia en la inspección en Antioquia, se mantuvo hasta pocos días después de declarada la Guerra de 1876, momento en que fue cerrada la Universidad, siendo dedicadas sus aulas como albergues para la milicia. Tras la victoria militar del radicalismo en Antioquia y dentro del encuadre de éste Estado al proyecto político

---

<sup>642</sup> ZAPATA, Vladimir, Op.cit., p. 166

<sup>643</sup> Ibid., p. 166, 170.

radical, que *estaba en agonía en el contexto nacional*<sup>644</sup>, se expidió la Ley 34 de 1877, con la cual se reorganizaba la Universidad. La norma cambió el nombre a la institución por el de Colegio Central de la Universidad, reabierto a inicios de 1878<sup>645</sup>, para funcionar con altibajos hasta inicios de 1880, cuando estalló el levantamiento conservador en contra del liberalismo en Antioquia, debiéndose por ello cerrar nuevamente sus puertas<sup>646</sup>.

### 6.5.2 La inspección en la Universidad Nacional.

El Decreto Orgánico del 13 de enero de 1868, por el que se reglamentó la organización de la Universidad Nacional, dispuso la *suprema inspección* en la institución, al cuidado del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores como Director General de la Instrucción Universitaria<sup>647</sup>. Las funciones con las que se define el cargo de este Director-Inspector quien adscrito al Poder Ejecutivo es formalmente un Secretario, muestra una práctica de inspección que sin dejar de desligarse de la función específicamente inspectora en la que se buscaba el que se cumplieran *las finalidades previstas en los planes aprobados*<sup>648</sup> mostró una inspección más relacionada con la dirección de la enseñanza, como práctica que comprendió una concentración del poder. Así, todo lo que hicieran las demás instancias de la estructura administrativa universitaria, debía ser afirmado por el Director-Inspector, quien en última instancia era quien invigilaba los establecimientos de enseñanza, dictaba los reglamentos, determinaba los Acuerdos, aprobaba los gastos y elegía y removía el personal<sup>649</sup>.

En cuanto a inspección se refiere, fue función del Rector, de los Vicerrectores, la Junta de Inspección y Gobierno, de los Catedráticos y de los Pasantes, vigilar los pasos y estudios, la conducta de los alumnos, la observancia de las *reglas establecidas* y la

<sup>644</sup> URIBE DE H, María Teresa. Hacia el fin de siglo: la Universidad, entre la lucha política y las guerras civiles, Op. cit., p. 146-147.

<sup>645</sup> URIBE DE H, María Teresa. La escuela laica. En: Universidad de Antioquia, historia y presencia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1998. p. 148.

<sup>646</sup> URIBE DE H, María Teresa. Entre liberales y conservadores. En: Universidad de Antioquia, historia y presencia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1998. p. 149.

<sup>647</sup> ACOSTA, Santos, Op. cit., p. 17.

<sup>648</sup> RAMÍREZ A. Elías. Educación y control en los orígenes de la España liberal. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2003. p. 43-44.

<sup>649</sup> ACOSTA, Santos, Ley 20 de 16 de abril de 1867 sobre orden público, Op. cit., p. 17-18.

conminación al cumplimiento de las obligaciones. La vigilancia debía mantenerse mediante rondas, hasta *después que se haya tocado a silencio*<sup>650</sup>.

La Junta de Inspección y Gobierno instancia universitaria compuesta por el Rector como Presidente, los Rectores de las Escuelas, el Tesorero, un catedrático de cada escuela y un Secretario, fue una corporación que se creó por el Decreto de 1868 y que se mantuvo en las reformas establecidas en el Decreto del 3 de agosto de 1872, orgánico de la Universidad<sup>651</sup>, suprimiéndose por la Ley del 26 de mayo de 1876, mediante la cual se reorganizó el referido establecimiento, disponiéndose en ella que el “Poder Ejecutivo nacional [era] el Supremo Inspector de la Universidad”<sup>652</sup>. Es de resaltar como tras el análisis de esta instancia de la inspección universitaria, se muestra una concentración cada vez mayor de la función inspectora en funcionarios tácticos y estratégicos del sistema de instrucción pública universitario. Así, mientras en 1872 desaparecieron los catedráticos de esta instancia, en 1876, la inspección se vio concentrada en el Poder Ejecutivo.

En suma, el objeto discursivo administración de la instrucción pública, como entidad no natural, sino histórica, al expresarse en prácticas de inspección y vigilancia que se visibilizaron en *superficies de emergencia* -espacios institucionales donde fue factible rastrear el objeto- y, en *instancias de delimitación* -saberes en donde apareció o se trató- mostró en lo anteriormente dicho sobre la inspección y la vigilancia, las regularidades discursivas -orden, funcionamiento, relaciones y transformaciones- que delimitaron la prácticas de poder, con las que se contribuyó en este componente de la instrucción, a la formación del saber administrativo de la instrucción pública, en tanto acontecimiento de saber.

---

<sup>650</sup> Ibid., p. 19-29.

<sup>651</sup> MURILLO T., Manuel. Decreto del 3 de agosto de 1872 orgánico de la Universidad, Op. cit., 170.

<sup>652</sup> PARRA, Aquileo, Op. cit., p. 25.

## 7. EL EXAMEN COMO INSTRUMENTO DE CONTROL Y DE PRODUCCIÓN DEL ORDEN Y DEL FUNCIONAMIENTO SOCIAL

En nuestra opinión, establecimientos de educación de la clase del que nos ocupamos, deben más bien cerrarse para evitar que se inviertan gastos inútiles sin ningún provecho, ni para la juventud ni para la sociedad. Mas bien como que los niños adquieran malos hábitos y propensión a la holgazanería y al desorden. Un establecimiento privado hubiera dado mejores resultados.

SÁNCHEZ, Marcelino. Informe del Inspector de Enseñanza del Departamento del Norte, sobre el resultado de los exámenes públicos verificados en las escuelas primarias de aquel departamento. En: El Monitor. Medellín: T. 3, no. 5 (Enero 22 1873). ARPE 7150 C.19 RI. 1873, p. 37.

### 7.1 EL EXAMEN COMO TECNOLOGÍA PEDAGÓGICA Y ADMINISTRATIVA

En el sistema de instrucción pública, tanto en Antioquia como en los Estados Unidos de Colombia, se empleó regularmente el examen, como tecnología pedagógica, para comprobar y demostrar el aprovechamiento que los alumnos habían tenido en los estudios. Los exámenes, específicamente los de carácter público, fueron envueltos en un ambiente de fiesta cívica. Los directores de escuela y los maestros contratados fundamentalmente en las Escuelas Normales y Universidades, tuvieron un papel secundario en la valuación de la enseñanza, sin embargo, con base en los resultados obtenidos por los alumnos, fueron examinados<sup>653</sup> en su comportamiento, conducta y aptitud<sup>654</sup>. Se realizó así mediante la tecnología del examen, una valoración indirecta que permitió determinar las prendas morales e intelectuales, al igual que la civilidad y la cultura de los directores y maestros. Magros resultados en ellos, generaron *órdenes* y

<sup>653</sup> BERRÍO, Pedro Justo, Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. 8. No. 434. (Enero 2 de 1871) ARPE, 5951 C127 RI. 1871, Op. cit., p. 253.

<sup>654</sup> Informe del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Occidente, sobre el resultado de los exámenes de las escuelas públicas de dicho Departamento. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 2 (Enero 1 1873). ARPE 7127 C.31 RI. 1873. p. 13.

*providencias*<sup>655</sup> en las que se reportaba por los integrantes de la Comisión Examinadora la falta de eficacia de directores o maestros<sup>656</sup> generando ello en ocasiones cambios de personal en los distritos<sup>657</sup>.

El examen como ritual ceremonioso y mítico, no generó sólo efectos en los *procesos de subjetivación* de alumnos, directores y profesores sino que como se problematizará en los dos capítulos posteriores, con los resultados obtenidos en él, públicamente se premió o castigó por vías administrativas y jurídicas, para encuadrar a aquellos sujetos e instituciones que no se desenvolvían dentro de la normalidad. Estableció así cauces que llevaron hacia el progreso, dentro de los límites del derecho y promovió transformaciones en las prácticas del campo escolar, para buscar eficacia en los procesos.

Por la vía hasta acá problematizada, el examen adquirió características que hicieron de él una tecnología administrativa. Ella se detectó con plena nitidez\*, tras la Guerra de la Escuelas, momento en el cual el liberalismo puso a rodar con volumen e intensidad, el instrumento del examen en Antioquia, demandando de los Inspectores de Enseñanza de los Departamentos, mediante el Decreto No 16 del 7 de noviembre, la obligación de redactar y enviar a la Inspección General de Instrucción Pública, un informe circunstanciado del resultado de los exámenes, con la calificación que en el concepto de éstos mereciera la escuela<sup>658</sup>. Tal informe era elaborado con base en la información remitida a la referida instancia del sistema de instrucción pública, por los jefes de los distritos y, de forma paralela, por las comisiones examinadoras. Ésta última instancia desempeñaba su deber, de forma gratuita, realizando los exámenes a los alumnos uno a uno y materia por materia, empleando para ello los días necesarios. Los prefectos de los departamentos como inspectores de enseñanza, con base en estos informes

<sup>655</sup> BOTERO URIBE., Alejandro. Carta no. 5 del Prefecto del Departamento del Norte de 12 de Enero de 1869 al señor Secretario de Gobierno, remitiendo el resultado de los exámenes del último semestre. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 320 (Feb. 27 1869). ARPE 3632 C.156 RI. 1869. p. 70.

<sup>656</sup> LÓPEZ, José Domingo, Op. cit., 109.

<sup>657</sup> Informe del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Sopetran, sobre el resultado de los certámenes verificados en las escuelas públicas En: El Monitor. No. 29 (Marzo 29 1876). ARPE C19. 6952. RI. 1876. p. 231.

\* Con lo propuesto no se afirma que el matiz del examen como tecnología administrativa, aparezca sólo en 1877. La presencia de éste como tal, es posible rastrearla a lo largo del período de estudio, con sus diferentes continuidades y discontinuidades y en sus diferentes juegos de verdad.

<sup>658</sup> GUTIERREZ, Belisario. Informe no. 9 de 13 de Noviembre de 1877 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Norte sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, trim. 2, no. 112 (Ene. 30 1878). ARPE 7282 C.13 RI. 1878. p. 87.

contemplados igualmente en el DOIPP<sup>659</sup> y en el DOIPPA, elaboraban las propias descripciones desde una inspección indirecta que cruzó la información obtenida por diferentes fuentes, para contrastar su validez. Los informes, programas, cuadernos, dibujos, cuadros y planas, remitidos en el contexto de aplicación de los exámenes, sirvieron en el sistema de instrucción pública, a todos los que ejercían funciones organizativas, directivas, de inspección y vigilancia o de examen, para premiar o castigar. Esta información permitió la circulación de observaciones filtradas entre las instancias piramidales del sistema de instrucción pública<sup>660</sup>.

La técnica del informe y de la observación que él implicaba, combinada con la elaboración de diversos registros<sup>661</sup> o cuadros, hicieron de los exámenes una tecnología que apoyaba la gestión de la instrucción pública desde la información que producía y que circulaba por la estructura del referido sistema, para alimentar la mirada y la legitimación de las instancias de poder, quienes aplaudían o reorganizaban el orden o funcionamiento que la instrucción dejaba ver a través de los exámenes. Ellos incluían en tal sentido no sólo las calificaciones de las pruebas realizadas en las que los estudiantes demostraban o no el aprovechamiento de los estudios sino los resultados mediante la indagación que los exámenes permitían, acerca de las cualidades del Director y las circunstancias detalladas en que se hallaba la instrucción pública en los Distritos en cuanto a procesos y recursos. La Comisión Examinadora desde el despliegue de su mirada mediante el informe, hacía, pues, referencia a todo aquello que entraba en la composición de la instrucción pública<sup>662</sup>. Fue un asunto regular, demandar mediante leyes, decretos y circulares, la ejecución de los exámenes y la presentación de informes en el marco de éstos. En tal sentido, las pruebas realizadas, debían mostrar el tipo y característica de la instrucción, al igual que el espíritu republicano o conservador, impreso en éstas, según se tratara de la Unión o de Antioquia<sup>663</sup>.

---

<sup>659</sup> SALGAR, Eustorgio, Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1 de noviembre de 1870, Op .cit., p. 41.

<sup>660</sup> LONDOÑO, Alejandro. Carta no. 22 de 9 de Febrero de 1869 al señor Secretario de Gobierno sobre el resultado de los exámenes en los establecimientos públicos. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 320 (Feb. 27 1869). ARPE 3635 C.156 RI. p. 1869, p.76-77.

<sup>661</sup> LÓPEZ, José Domingo, Reglamento de 3 de Septiembre de 1880 para las Escuelas Superiores del Estado que se presenta al Señor Director como medida indispensable para el progreso en estos establecimientos. Op. cit., p. 109.

<sup>662</sup> RESTREPO URIBE, Pedro. Decreto no. 45 de 12 de Mayo de 1880 sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: Vol. 2, no. 5 (May 17 1880).Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa, 1880. p. 33-34.

<sup>663</sup> CASTRO, Ricardo L. Informe no. 500 de 7 de Agosto de 1880 del Prefecto del Departamento del Centro, sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 13 (Oct. 1 1880). ARPE 7451 C.13 RI. 1880. p. 98.

Se desplegó el examen, como tecnología por medio de la cual, se indagaron las características de la instrucción pública –escuelas en funcionamiento, características de sus edificios, particularidades de los Directores, salarios, inventarios, tiempo destinado a tareas escolares, asistencia y manejo de cuentas- por medios directos o indirectos, con el objeto de propender por su cuidado. Examinar en este funcionamiento fue desplegar la mirada, para reconocer el orden y funcionamiento de la instrucción, generándose en tal horizonte un informe con sus consecuencias, no un informe de inspección, sino elaborado sobre y dentro del contexto de los exámenes<sup>664</sup>.

En este horizonte, con los exámenes como tecnología pedagógica y administrativa, no sólo se tanteó la idoneidad y suficiencia de los escolarizados sino que se observaron y analizaron las cualidades y circunstancias bajo las cuales el director y el maestro habían desarrollado la formación intelectual, física y moral que se delineaba para éstos sujetos en las normas y manuales. El examen sirvió entonces, como sucede en la actualidad, a procedimientos administrativos y pedagógicos. El director, el maestro y la escuela con sus procesos y discursos, se vieron reconocidos mediante el examen, por los integrantes de la escuela, los habitantes del Distrito y por las instancias jerárquicas en que se ordenó el sistema de instrucción pública.

Así, en caso de presentarse una marcha irregular en los requerimientos demandados en el sistema de instrucción pública, se exigía tanto en el DOIPP como en el DOIPPA, de forma explícita o implícita, responsabilidades a los funcionarios para con aquellos sujetos que resultaran *culpables*, disponiéndose cuanto se juzgara conveniente para mejorar la enseñanza, la instrucción y la educación<sup>665</sup>.

Es acá válido plantear que en los Estados Unidos de Colombia y en Antioquia, en el examen se combinaron las “técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza”<sup>666</sup>. Los exámenes permitieron diferenciar o sancionar no sólo al director y al maestro, sino a las instituciones y los estudiantes. Se reconocía por medio de ellos y mediante premios de la más diversa índole, a los mejores, a aquellos que sobresaliendo,

<sup>664</sup> CASTRILLÓN, Ramón A. Informe no. 461 de 11 de Noviembre de 1877 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Nordeste, sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 12 (Feb. 19 1878). ARPÉ 7287 C.13 RI. 1878, p. 93-94.

<sup>665</sup> BERRÍO, Pedro J Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. 7. No. 432. (diciembre 19 de 1870) ARPE. 5935 C127 RI. 1871. Op. cit., p. 253.

<sup>666</sup> FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión, Op. cit., p. 189

manifestaban haber sido objeto de los discursos conminados. De igual manera se castigaba a aquellos que no habían asimilado el saber recortado, la verdad instituida y la moral definida. Así, al medir los resultados de los alumnos, se hizo posible el premio o la sanción del escolarizado, del director, del maestro y de la escuela.

## 7.2 EL EXAMEN COMO CRISOL DE DISCIPLINAMIENTO Y NORMALIZACIÓN

El examen fue útil a los liberales radicales y al gobierno conservador antioqueño, para verificar la eficacia de una enseñanza que coadyuvara a la formación del ciudadano, al mito del progreso, al disciplinamiento del individuo y a la normalización de la sociedad, sólo que en los primeros el ciudadano que interesó fue formado en categorías ético-sociales y en el segundo en categorías ético- religiosas propias de la Restauración Católica y el Barroco\*. 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, 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 evento público, convirtiéndose así la escuela no en un lugar de formación y educación, sino de preparación para el examen. El no concebir la enseñanza bajo esta premisa, imposibilitaba al director y al maestro, mostrar las evidencias de eficacia y efectividad a las que periódicamente el *examen* le obligaba<sup>667</sup>.

El examen 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 visibilizaron los examinadores como sujetos que detentaban y a su vez padecían el

---

\* La Restauración Católica –siglos XVI y XVII- y el Barroco –siglos XVII hasta mediados del XVIII- se caracterizaron por la propagación de la fe, la limitación a la circulación de libros prohibidos, el impulso de la espiritualidad católica, la oposición al libre individualismo, la promoción de la adhesión del pueblo al poder terrenal y espiritual y el establecimiento de escuelas confesionales.

<sup>667</sup> SALGAR, Eustorgio, Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria Op. cit. p., 39-41.

poder coactivo\*. El examen se convirtió pues en una forma de organización de la escuela y de la instrucción pública, en un componente de las tecnologías que estructuraron la práctica pedagógica y la gestión en el referido campo, en una tecnología que fue ordenada para que incidiera en la producción en lo personal y en lo social y posibilitara fortalecer y ampliar el estado de cosas existentes en Antioquia y para fortificar el proyecto utilitarista, ambivalente y masónico de educación impulsado por el liberalismo radical.

Ante los examinadores, el director “presentará un cuadro [...] en el cual se expresaran los ramos de la enseñanza y las partes de estos ramos en que cada una de las clases ha sido instruida [...] el que reúna la mitad de las bolas blancas, obtendrá la nota de “*medianamente*”; el que no alcance a obtenerlas todas blancas, llevará la de “*bien*”: el que las obtenga todas blancas la de “*muy bien*” [...] el que obtenga más de la mitad de las bolas negras, llevará la nota de “*mal*”; y el que las obtenga todas negras la de “*muy mal*”<sup>668</sup>. Si realizado los exámenes, “resultare que marcha mal, alguna ó algunas escuelas, la Dirección general tomará todas las providencias [...] a fin de que [...] se exija la responsabilidad de los funcionarios que resulten culpables [para] mejorar la enseñanza y la educación”<sup>669</sup>. El “Director de la escuela invitará a los exámenes a todos los funcionarios públicos del distrito”, la “dirección general determinará la manera como han de nombrarse los examinadores”, en “los exámenes se presentarán todos los ejercicios de composición, planas i dibujos que los niños hubieran ejecutado en el período escolar [...] llevaran [...] las fechas en que hubieran sido ejecutados, i se remitirán por el director [...] al director de instrucción pública del Estado [y estos a su vez] a la Dirección jeneral”, terminados “los exámenes, los examinadores dirigirán un informe sobre el resultado de ellos al Consejo de Instrucción pública del Departamento, acompañado de la lista de los alumnos i de las calificaciones que hubieren hecho”<sup>670</sup>.

El examen fue, pues, un proceso que sirvió a la administración de la instrucción pública, con los datos y la información que de éste se podía obtener. Con ello, de manera directa o indirecta, fue factible clasificar lo que por el maquinaria de la instrucción circulaba

---

\* Al respecto puede verse: FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión. México: Siglo XXI Editores, Título original: surveiller et punir. Traducción de Auerelio Garzón del Camino. 1980. p. 192.

<sup>668</sup> BERRÍO, Pedro J , Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado.Op. cit., p. 253

<sup>669</sup> Ibid., p. 253.

<sup>670</sup> SALGAR, Eustorgio. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria Op. cit., p. 39-41.

como *muy bien* o por el contrario como *muy mal* y con base en ello, tomar decisiones, realizar ajustes, poner a marchar el sistema de acuerdo a lo organizado, promocionar a los más aptos o sancionar a los que no se ajustaban a lo establecido, generando así modelos de utilidad para la estructura y su expansión, analizar cuantos se marginaban de las finalidades del aparato escolar, del privilegio del saber instituido, de comprender, hasta qué punto, el aparato escolar estaba cumpliendo o no su cometido para la instauración de determinado orden social, cultural y político.

El examen, como práctica, fue un elemento que dinamizó la administración de la instrucción pública. Mediante él y gracias a lo que permitía ver, respecto a la *extensión y solidez de la instrucción que han recibido los niños*, se obtuvo un flujo de información en sentido vertical y horizontal, la necesidad de dar una mirada minuciosa a todos los procesos, para evitar la presencia de consecuencias adversas a las finalidades del sistema de instrucción pública. Así, acaecidos efectos, no deseados en el examen, fue fundamental responder y actuar sobre preguntas como: ¿Cuáles eran los procesos agrietados en la escuela?, ¿En qué fallaba el director o el maestro?, ¿Cuáles eran las debilidades de los alumnos? ¿Cómo influían los recursos? ¿Cuáles eran las posibles causas de indefinidas consecuencias? ¿Qué correctivos se debían tomar? ¿Cuáles eran las personas, cosas y procesos implicados? ¿Qué consecuencias debían generar las decisiones tomadas?. ¿Generaba el aparato escolar los efectos configurados en la norma y delineados por las instancias de poder? Tal retroalimentación y ajuste, tal valuación, concebida tanto en el DOIPP<sup>671</sup> y en el DOIPPA<sup>672</sup>, desencadenó efectos administrativos en el sistema de instrucción. En ellos, fueron los funcionarios del sistema de instrucción pública y no los directores y maestros, los que tenían la hegemonía en esta estrategia de poder de la que no se separa el examen como acontecimiento de saber propio de la administración de la instrucción pública. Se visibilizaba con ello, un procedimiento restringido y unilateral, que excluía la conciencia social, al omitir la reflexión crítica y constructiva que el director y el maestro podían hacer de su práctica pedagógica. La expresión tecnocrática del examen, exhibía propósitos, que lo colocaban en su funcionamiento en la instrucción pública, al servicio de élites que parecían temer a la aportación de los sectores mayoritariamente involucrados en la práctica pedagógica: para el momento la gran cantidad de directores,

<sup>671</sup> Ibid., p. 40-41.

<sup>672</sup> BERRÍO, Pedro J, Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Op. cit., p. 253

los pocos maestros y los alumnos. Su uso y finalidad, se viciaban, al reconocer en la toma de decisiones, sólo la valoración de las jerarquías estrategias y tácticas del sistema de instrucción pública, desconociendo la participación activa de otras instancias protagónicas, que por esta vía, reducían sus servicios a la simple instrucción y educación positiva.

Los datos y la información que atravesaban la tecnología del examen en la instrucción pública, cumplían otras finalidades. Posibilitaron el que los alumnos tanto en Antioquia como en la República, continuaran constituyendo su individualidad, objetos factibles de ser descritos, analizados, en los cuales era posible rastrear las ofensivas políticas que los permeaban, sus aptitudes y capacidades, la docilidad de carácter, las habilidades mentales y los adelantos en las materias de la instrucción<sup>673</sup>, aspectos que permitían, como sucede actualmente, comparar a un alumno con otro, a un grupo con otro, a una región con otra, a un territorio con otro. Esta individuación vista en los vestigios que dejaba el examen, funcionó como un procedimiento de *objetivación y sometimiento*, que permitió como lo indica Foucault, “describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto es su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir”<sup>674</sup>. Si como práctica de saber operó así sobre el individuo, políticamente engranó el examen el nuevo mito del progreso, gestionado por los liberales radicales como transmutación del sentido teológico de la historia y por los líderes antioqueños, como línea ascendente de desarrollo, sin la renuncia del referido sentido. Las estampas que dejó ver el examen, fueron medio de *control y método de dominación*, que registradas en documentos, en registros, podían ser usadas eventualmente. El examen permitía en su engranaje el que las futuras ideas que expresaran los sujetos, fueran las de la sociedad de donde las había sacado y a donde se devolvían socializadas.

El examen, como práctica que favoreció la constitución de la individualidad y el individualismo de un sujeto que para afirmarse debía romper con los lazos de solidaridad y fraternidad, como procedimiento bajo el cual se diferenció un sujeto del común, como mecanismo con el que se educó el ciudadano racional laico o aquel

---

<sup>673</sup> GUARÍN, R. B. Exámenes de las Escuelas públicas de Nemocón. En: El Diario de Cundinamarca. Bogotá: T. 6, no. 150 (diciembre 17 de 1874). ARPE 2996 C.18 RI. 1874. p. 155.

<sup>674</sup> FOUCAULT, Michel, Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión, Op. cit., p. 195-196.

asentado en los principios de progreso con orden, autoridad y religión, fue una tecnología que sirvió a los ordenamientos y funcionamientos de la Época Contemporánea. Si en la premodernidad, el nacimiento en cuna noble y la herencia, se constituyeron en condición para estar en el estamento privilegiado, en la época moderna, el examen, por el que se demostraba el mérito propio alcanzado en los estudios abiertos al talento, a la capacidad de trabajo y a la ambición, fueron en conjunto con los negocios, el arte y la milicia, los caminos que conducían a la movilidad social, de la que por siglos se había estado excluido. Obtener tal logro, implicó, pues, como una de las vías, emprender estudios, camino que paradójicamente parecía según Hobsbawn<sup>675</sup>, más atractivo que el de los negocios, a pesar de que el conocimiento presentaba más valor en la sociedad tradicional que en la burguesa y de que se transitaba en la mayoría de los casos sólo por una instrucción primaria que en general se presentaba muy descuidada o limitada por razones políticas, en su saber, reducido a un mínimo de gramática, aritmética y formación moral. Fue más fácil en tal horizonte, crear una sed general de instrucción, que una sed general de éxitos individuales en los negocios. La cultura fue más fácil de adquirir que el difícil arte de ganar dinero. En el período de la reforma radical, el expediente de los exámenes y concursos, se constituyó en el medio por el que progresivamente se iban seleccionando del cuerpo de estudiantes victoriosos, la minoría que administraría los intereses políticos, sociales y económicos del Estado y los particulares. Por esta vía el examen se constituyó en un instrumento de ubicación social y de creación de jerarquías<sup>676</sup>. Con ello, se favoreció el desplazamiento del hábito típicamente aristocrático o monárquico del favoritismo, promoviéndose una elección directa impuesta por el igualitarismo social, -respaldado por la gestión burocrática- evento que se compartía con la selección de méritos probados en exámenes y que se aceptó como ideal, por la atmósfera de incorruptibilidad, la eficacia práctica y la educación que implicaban, a pesar de su connotación de artificio liberal no democrático, no igualitario, excluyente y segregador. La competencia se transformó así, en ascenso inmediato, una vez que el hombre de mérito ganaba su puesto en el servicio, diferenciándose de la mayoría, sirviendo de ejemplo, para mostrar a los demás que era lo que había que hacer para hacerse a sí mismo y alcanzar progreso personal y social.

---

<sup>675</sup> HOBSBAWN, E.J. *Las revoluciones burguesas*, Op. cit., p. 339 – 342.

<sup>676</sup> GIMENO, J. Y PÉREZ, A. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1992. p. 365.

El examen, tanto en el Estado de Antioquia como en la configuración dada por los Instruccionistas, fue como tecnología que amplió la formación del saber en la Economía Política en el siglo XIX, elemento que posibilitó la reforma de la sociedad, una sociedad que propendía por ser abierta, pero en la que estuvo presente de igual forma en sus finalidades, propósitos, procesos y resultados, la constitución de una sociedad cerrada. Así, en esta ambivalencia, el examen se constituyó en un dispositivo que afirmó el mantenimiento o favoreció la modificación de costumbres y comportamientos en el contexto de una sociedad tradicional, sirviendo de filtro, de aparato de verificación para observar como se estaba formando el sujeto y el orden social requeridos.

A pesar de visibilizarse en este desenvolvimiento como un medio, se entretejió el examen como una finalidad a lo largo y ancho de la cotidianidad escolar, en la que opero día a día, semana a semana, mes a mes, semestre tras semestre, como método de moralización, que atendía las necesidades, intereses y tendencias del nuevo orden social existente<sup>677</sup>. El examen permitió así, troquelar al ciudadano virtuoso que debía guiarse por los principios de la razón, en perspectiva laica o a aquel individuo que sin desbordar el orden social establecido, valorara la herencia cultural hispánico-católica, para verla no como un obstáculo sino como un medio para apoyar el proceso de modernidad de una manera regulada, sin riesgos para el orden instituido, sujeto que fue necesario en uno y otro orden para los cambios políticos, sociales, culturales y económicos a los que aspiraban las élites sociales, desde una visión conservadora o liberal, en el momento histórico que se problematiza<sup>678</sup>. El examen de igual manera fue y continúa siendo, un medio de reforma, instrumento por el que se afirma el individualismo y al mismo tiempo se objetiva y homogeniza desde un universalismo, patrones de conducta, que requieren mantenimiento o metamorfosis, para el sostenimiento de las potencialidades institucionales o la cirugía de las problemáticas que en la sociedad se deben contrarrestar<sup>679</sup>.

---

<sup>677</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia. En: El Monitor. Medellín: Vol. 3, no. 21 (Nov. 25 1874). ARPE 8041. C.185 RI. 1874. p. 175-177.

<sup>678</sup> GUTIERREZ C., Eugenio. La política Instruccionista de los radicales: intento fallido de modernización de Colombia en el siglo XIX, 1870-1878. Colombia: Editorial FONCULTURA Huila, 1999. p. 35.

<sup>679</sup> TRUJILLO, Emiro A. Informe del Inspector del Departamento del Norte al Inspector General de Instrucción Pública sobre los exámenes celebrados en Junio. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 11 (Sep. 1 1880). ARPE 7443 C 13. RI. 1880. p. 85.

El examen se dejó ver entonces como una tecnología ambivalente, como objeto que coexistía y coadyuvaba en la formación de perspectivas opuestas. Teniendo como objetivo al sujeto y la sociedad, fue un instrumento organizado en los intersticios de una Economía Política, para operar en la institución escolar como espacio en el que se arraigaban las tradiciones y se buscaban las transformaciones. Allí, dejó ver en un eje de tecnologías de saber y de poder, dos prácticas: la pedagógica y la administrativa. Cada una de éstas, generaron al poner a marchar el núcleo del examen en sus propios territorios en los que se cruzó convergente o divergentemente, derivaciones coincidentes o no, en la persona y en la agrupación de éstas.

En la práctica pedagógica, en tal perspectiva, al girarse el andamiaje del examen, se reveló en la propuesta radical, la intención de que en el sujeto, fuesen verificados los patrones de conducta mediante los cuales este debía gobernarse a sí mismo, autodeterminarse, según la conciencia que alcanzara en su devenir, según sus sentimientos, experiencias y juicios morales, según sus raciocinios. No se evaluó la memoria en estas prácticas que formaban el saber sobre el examen y por lo tanto el saber administrativo en la instrucción pública, sino que se posibilitó la constitución de un ciudadano y de una ciudadanía configurada formalmente desde una racionalidad jurídica. Como tal, el sujeto tuvo deberes y derechos, fue árbitro, la razón y la ley debían guiar su práctica en el mundo de la vida, lo cual, le permitía dar explicaciones racionales<sup>680</sup>, con las implicaciones de esto frente a las verdades establecidas y los dogmas de fe. Ello se desarrolló en el marco de una seguridad jurídica y política, en el que la subjetividad del “ciudadano” se moldeó dentro de una modernización que ameritaba la configuración de sujetos productivos, trabajadores comprometidos con el desarrollo económico, seres útiles, seres “libres” para vender su mano de obra o utilizar el saber en la lógica utilitarista, para su “progreso” o su propia felicidad<sup>681</sup>.

Si tal ambivalencia se presentó en la práctica pedagógica en la constitución del “ciudadano”, las materialidades discursivas dejaron ver, cuando el examen operó como una tarea administrativa, prácticas para crear en el sujeto, su individualidad e

---

<sup>680</sup> GUARÍN, Romualdo B. Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca: sistema moderno de enseñanza primaria, Op. cit., p. 17.

<sup>681</sup> GUARÍN, Romualdo. B. Exámenes de las Escuelas públicas de Nemocón., Op. cit., p. 155.

individualismo, favoreciendo en él de igual manera *procesos de subjetivación*. Al exigir el poder del centro<sup>682</sup>, el saber a ser verificado<sup>683</sup>, se pretendió mediante el examen implementado en las instituciones escolares, dirigir los cuerpos hacia los fines que de ellos buscaba el Poder Político. Con la intención de desacralización del sujeto o sin ella, el nacimiento del nuevo orden, implicó sujetos diferenciados, racionales, “educados”, disciplinados, con trato benevolente para el inferior, de respeto para el igual y reverente para con el superior, sujetos “civilizados” y ordenados para el manejo racional de instancias y recursos, propios de territorios en proceso de modernización. Interesaron en la operación del examen como tecnología administrativa, los *procesos de subjetivación*, mediante los cuales el sujeto se gobierna así mismo o con la ayuda de otros, y además como lo menciona Echeverri<sup>684</sup>, los *procesos de individualización*, como una práctica que no hizo libre, sino de la que se esperaban acciones pragmáticas, útiles, sin horizonte ético, sin autocuidado. Se trató de ir tallando el individuo para afirmarlo en el caso de la propuesta de los Instruccionistas frente a instancias colectivas de carácter social o político y en el caso de Antioquia para irlo forjando bajo una disciplina espiritual a la luz de la moralidad católica que debía entroncarse en la cotidianidad del individuo y como provecho para el Estado. Ambas afirmaciones de individuo, paradójicamente se desarrollaron con un universalismo laico y burocrático pastoral, en el que se afirmó para el caso del plan Instruccionista, una unidad moral apoyada en el racionalismo y el dogmatismo científico y, en el plan de Antioquia, la búsqueda de la salvación individual y la perfección moral, en un contexto en el que el individuo debía vérselas por sí mismo. Estos elementos desarrollados desde los sutiles mecanismos y recursos que componían el artefacto institucional de la instrucción pública y de instituciones sociales adyacentes, debían conducir no sólo al mejoramiento continuo del andamiaje institucional y estatal respectivo sino al crecimiento y la perfección de los individuos y la sociedad<sup>685</sup>. El examen como trama, diferenció al sujeto del común acentuando en él lo racional, para insertarlo, según sus capacidades y méritos, al nuevo orden, iluminado por la ideología de la ilustración y del progreso, orden que normalizando y

<sup>682</sup> SALGAR, Eustorjio, Op. cit., p. 5.

<sup>683</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. 7. No. 432. (diciembre 19 de 1870) ARPE. 5935 C127 RI. 1871. p. 245.

<sup>684</sup> ECHEVERRI, Jesús Alberto. Del radicalismo a la regeneración 1863-1886. En: Educación y Cultura. No 9. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, 1986. p. 41.

<sup>685</sup> ESCOBAR G., Luis María. Informe de 14 de Julio de 1880 a que se refiere la nota anterior sobre los exámenes de las escuelas públicas del Departamento del Sudoeste. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 10 (Ago. 21 1880). ARPE 7439 C.13 RI. 1880. p. 75.

homogenizando, postuló la ilusión del alcance y la posible superación, del capital cultural y material, mantenido por pocos en la premodernidad y en la modernidad.

Si el examen al operar en el campo administrativo y pedagógico, desde un Estado pedagógico o mediante una escuela pastoral, tamizó, recortó y produjo saberes como los anteriores para la formación de cierto tipo de individuo, al maniobrar en la práctica pedagógica, propugnó en lo que a la reforma de lo social se refiere, por la regeneración o afirmación de una unidad moral civil o cristiana, por el ensanche de determinado proyecto de Estado nación<sup>686</sup> y por el establecimiento de la ideología del “progreso” que debía verse reflejada en los exámenes<sup>687</sup>. Así, en una época en la que nadie dudaba del progreso material como del intelectual, salir victorioso en un examen constituyó en el proyecto Instruccionista la posibilidad de ir perfilando una humanidad “emancipada”, que “liberada”, contribuía a liquidar los vestigios de la sociedad colonial<sup>688</sup>. En el caso de la instrucción y educación impartida en Antioquia, los resultados satisfactorios en la práctica del examen, fueron considerados como un paso más para que aquellos *amantes del progreso del pueblo*, tributaran admiración por esta tecnología pedagógica y administrativa y por los niños y jóvenes que en ella mostraban aprovechamiento<sup>689</sup>, para contribuir al impulso de una organización que buscaba la regulación social y el fortalecimiento de la moral cristiana en la población<sup>690</sup>. En uno y otro escenario, se infundió el alcance de una especie de paraíso igualitario, libre y democrático. Con el mito del progreso, que circuló en la sociedad y que permeó y se legitimó en la escuela, gracias a la instrucción y a la apertura al talento demostrable en ella, se buscó una reforma de la sociedad. Fue necesario para ello, una modernización institucional impuesta a través del Poder Político, como minoría selecta, culta y urbana, en una sociedad rural y en medio de un mercado mundial intruso, que subordinaba la economía colombiana a las demandas del comercio de la importación y la exportación<sup>691</sup> en un mundo en el que se gozaba de mayor conocimiento que antes, pero no por ello más

<sup>686</sup> GUARÍN, R. B. Exámenes de las Escuelas públicas de Nemocon, Op. cit., p. 155.

<sup>687</sup> DUQUE, Obdulio. Informe no. 6 de 8 de Enero de 1869 del Prefecto del Departamento de Oriente, sobre el resultado de los exámenes en los distritos de dicho departamento. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 320 (Feb. 27 1869). 3630 C.156 RI. 1869. p. 65-66.

<sup>688</sup> GUTIÉRREZ, Belisario. Informe del Inspector de enseñanza en el Departamento del Norte sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 12 (Feb. 19 1878). ARPÊ 7286 C.13 RI. p. 92.

<sup>689</sup> SEVILLANO, Pedro P. Informe no. 141 de 31 de Diciembre de 1868 del Prefecto del Departamento de Sopetrán sobre instrucción pública. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 320 (Feb. 27 1869). ARPE 3631 C.156 RI. 1869. p. 69.

<sup>690</sup> QUICENO R. Marta Lucía, Op. cit., p. 48-54.

<sup>691</sup> HOBBSAWM, Eric. La era del capitalismo. 1848 – 1875, Op. cit., p. 180

ético. Por esta vía, el examen clasificó a los aptos y relegó a quienes en un país, que apenas abría caminos, se marginaban de la oportunidad de ser examinados u obtenían resultados insatisfactorios en éstos, negándose al futuro “paradisíaco” gobernado por la “razón” y el “progreso”. En lo social, en la práctica pedagógica, se propugnó con el examen en la Reforma Instruccionista, por filtrar ciudadanos que fueran magistrados en la sociedad, que ya no sólo cuidasen de sí, sino que ayudasen a los otros y lo otro, pero al mismo tiempo, que homogenizaran hábitos socialmente útiles en un liberalismo utilitarista<sup>692</sup>. En Antioquia en este mismo ámbito, se presentó un apoyo para la gestión del Estado y el gobierno de las almas, ajustándose la escuela pastoral a los intereses de partido, desde una sincronización de prácticas e instituciones que permitieron que la práctica de la disciplina espiritual y la tecnología de la administración política, alcanzaran un acomodo que dio lugar a un sistema escolar moderno en este Estado<sup>693</sup>, en el que desde una combinación de valores cívicos y cristianos, se desplegó la instrucción pública como instrumento y efecto de una gobernación pastoral burocráticamente organizada de la población\*.

En lo que a la administración se refiere, al ponerse a funcionar el examen hacia finalidades sociales, se buscó una racionalización de lo social. Ello se realizó organizando la instrucción pública con base en normas que la mostraron como función legítima e indispensable del gobierno - en el caso de Antioquia de éste y el Poder Pastoral- entidad que la articuló a una moral de conveniencia y la encuadró para producir resultados eficaces, que conllevaran a un beneficio moral y político, con los magros recursos disponibles, los discursos regulados y los sujetos recortados desde deberes y funciones. El examen se justificó para poner a brillar a los mejores, en este sentido la felicidad de algunos, desvanecía la falta de progreso de los otros. Así, para algunos cuando la falta de esmero era lo que salía a flote, el examen perdía su valor como evento mediante el cual se creaba un punto de referencia, para desencadenar por medio de él, mayor efectividad en los procesos de los débiles, de los no aptos, que aspiraban por la vía de la emulación, superar su postración y llegar al reconocimiento, al

<sup>692</sup> SALGAR, Eustorjio, Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. de 1 de noviembre de 1870. Op. cit., p. 11.

<sup>693</sup> GARCÍA, Abrahám. Circular No 12. Transcribiendo a los profesores otra que se ha dirigido al clero del Estado sobre instrucción pública, Op. cit., p. 275.

\* Sobre esta relación entre el Poder Político y el Poder Pastoral, puede verse: HUNTER, Ian. Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A, Título original: Rethinking the school. Traducción de José M. Pomares. 1998. p. 95-102.

éxito, al podium<sup>694</sup>. Para otros, tales resultados en los exámenes, evidenciaban la postración de la instrucción pública, exponiéndose por ello a los responsables de tal situación a la mofa pública y conminándose por vías sugestivas, por apremios o por castigos a los funcionarios y a la población<sup>695</sup>, para que hicieran del examen un evento en el que al ser desplegado en todo el *tren de escuelas*, coadyuvara con ellas a *alcanzar una educación nacional que tuviera por tipo la unidad*<sup>696</sup>.

Por esta vía la administración que se manifestó en la escuela a través del examen, se impusieron formas éticas y políticas, que éste refinó, hacia la disciplina del trabajo vigilado y el control del cuerpo. Así, las ideas de ciudadanía, progreso, individualismo y la misma racionalización de lo social, fueron materializadas en un nuevo orden que se desarrolló en la disciplina, las actitudes “civilizadas” y la libertad regulada. En este último aspecto fue lícito la circulación de propiedades, de mercancías, de mano de obra e información, adaptándose de igual forma en el caso de Antioquia la nueva libertad a las costumbres ya establecidas o a los nuevos patrones de comportamiento configurados, aspectos otrora controlados por el poder aristocrático con vestigios coloniales y ahora sostenidos por el imperio de la ley y el dogma de la ciencia o de la fe. Para Cardona, fue este

el proyecto civilizador que tanto desveló a los pensadores del nuevo “orden” – que se legitimó en las escuelas a través del control de los actos, de la identificación del ciudadano como un cuerpo “educado” y “controlado” en una sociedad de “hombres racionales”-, [y que] se introdujo de manera intensiva en todas las escuelas públicas [siendo] una de las facetas más complejas y apasionantes del proceso de “racionalización” y organización del mundo occidental<sup>697</sup>.

<sup>694</sup> Certámenes Públicos: contra los certámenes colectivos, y defensa de los exámenes de las escuelas públicas. En: Diario de Cundinamarca. Bogotá: Vol. 6, no. 1489 (Nov. 23 1874). ARPE 2986 C.18 RI. 1874. p. 73.

<sup>695</sup> GARCÍA, Abraham. Despacho de gobierno. En. Boletín Oficial. Bogotá. Vol 5 No 292. (Agosto 15 de 1868) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 7686 C 156 RI. p. 276.

<sup>696</sup> KELIM, Alí. Cartas al pueblo. Carta sexta. Plan general de instrucción pública en Colombia. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 8 (Dic. 20 1877). ARPE 7263 C.13 RI. 1877. p. 61.

<sup>697</sup> CARDONA Z., Patricia, Op. cit., p. VI.

Tal racionalización se tradujo en la Reforma Instruccionista en la constitución de una transformación cultural de la población, llevada a cabo por el interés del Estado, aspecto que fue a su manera desarrollado con mayor efectividad y anterioridad en Antioquia, desde la ética religiosa y una gestión política sin secularización que con perspectivas diferentes y fines distintos, impulsaron cooperadamente la homogenización de pautas morales no laicas, formadas en medio de una intención funcional y modernizante, en la que se propugnó por la intensificación del orden social, la prosperidad económica y el bienestar social. Marchando de forma simultánea -tanto en el Gobierno de la Unión como en el de Antioquia- el impulso y ordenamiento de lo social, lo cultural y lo político con el progreso material<sup>698</sup>, el cálculo político y la intervención administrativa necesitaron de la información que se producía y se organizaba en torno a los exámenes y en el contexto de los certámenes, pudiendo de ésta forma las diversas instancias del poder, relacionarse con la “realidad” acaecida en el campo de la instrucción pública, como un medio fundamental para el ejercicio del poder, como insumos para la reflexión política, enfocados a objetivos y prácticas de gobierno<sup>699</sup>. El examen como tecnología pedagógica y administrativa mostraba en sus finalidades morales, políticas y sociales el saber que hiba formando como elemento propio de la gestión educativa. El permitía por esta vía en su ejecución y en la información que proveía, limar, filtrar, reconocer, retroalimentar y ajustar las representaciones y prácticas colectivas a la racionalidad legal instituida<sup>700</sup>. Con base en el examen se recolectaron, pues, a partir de un proceso formal, sistemático y metódico, datos cualitativos y cuantitativos<sup>701</sup>, con el objeto de juzgar su mérito y valor y desplegar, como se hace hoy, nuevas decisiones jurídico políticas<sup>702</sup> que ordenaran el funcionamiento de la conducta pública creada de forma racional e instrumental por el Estado, aspecto con el que se limitó la creación de un Estado racional por parte de los ciudadanos.

Así, el examen, dio cuenta de hasta qué punto, lo organizado, fue dirigido e inspeccionado, para generar las consecuencias esperadas y requeridas en los sujetos y la sociedad, con miras a dinamizar el orden social, cultural y político deseado. La

---

<sup>698</sup> CÁRDENAS, Macario. Informe de 11 de Febrero de 1876 en el que da cuenta del resultado de los exámenes de las escuelas públicas de ambos sexos al Señor Secretario de Estado en el Despacho de Gobierno. En: *El Monitor*. Medellín: T. 4, no. 24 (Feb. 23 1876). Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, 1876. p. 234.

<sup>699</sup> RESTREPO URIBE, Pedro, Op. cit., p. 33-34.

<sup>700</sup> ESCOBAR G., Luis María, Op. cit., p. 75-77.

<sup>701</sup> LONDOÑO, Alejandro, Op. cit., p. 76-77.

<sup>702</sup> GUTIERREZ, Belisario, Op. cit., p. 87-88.

información que él producía en el campo pedagógico y administrativo, contribuyó al seguimiento de la efectiva marcha del sistema de instrucción pública y retroalimentó permanentemente los planes organizados y su dirección, con el objeto de mantener o ajustar órdenes y funcionamientos en ellos. No estuvo pues ausente en esta tecnología administrativa, en la que se recortó el saber administrativo de la instrucción pública en prácticas discursivas como las acá tratadas, la eficacia y la economía, el máximo rendimiento con los recursos disponibles y la evidencia de resultados concretos.

## **7.3 TIPOLOGÍA DE LOS EXÁMENES**

### **7.3.1 Los tipos de exámenes pedagógicos: entre la posibilidad y la limitación.**

El despliegue del examen fue, como tecnología pedagógica, una estrategia que recortó a los individuos que intervenían en la práctica pedagógica y que posibilitó de igual manera a éstos, hacerse a si mismos. Tal evento en el que se expresaba la limitación y la posibilidad de autorrealización de cada sujeto, se desarrolló en el contexto de relaciones de verdad, de poder y de saber, en las que intervinieron instituciones, sujetos y discursos, con el objeto de recopilar información mediante el empleo de técnicas e instrumentos, juzgando su mérito y valor y realizando con base en ella, mejores cálculos, para conducir de forma más efectiva a los escolarizados, a fin de incluirlos e insertarlos en los mitos instituidos.

Como tal, el examen fue un evento que se aplicó de forma permanente a lo largo y ancho del sistema de instrucción pública tanto en la Reforma Instruccionista como en Antioquia. En este sentido, existieron diversos tipos de exámenes, dentro de un contexto sociocultural y político, caracterizado por la intervención estatal, la integración de las clases trabajadoras, la armonización entre los intereses del trabajo y el capital, las tendencias regeneracionistas y el reformismo social, en medio de un contexto educativo, minuciosamente organizado y preparado, en el que la manipulación, la observación y la experimentación realizada, permitían ver las funciones profilácticas y terapéuticas de la educación. El examen como principal dispositivo de las disciplinas como tecnologías específicas de poder, coadyuvó así a la producción del individuo exigido por el programa de modernidad liberal y por el concebido en Antioquia. Así, este Estado para

lanzarse al porvenir, al progreso, no descartó como punto de apoyo el antiguo orden, manteniendo por lo tanto el poder de la religión, el de la familia patriarcal y el principio de la autoridad. Por esta vía, en ambos contextos, los exámenes como punta de lanza de las pedagogías disciplinarias, fueron freno eficaz y legítimo frente a la multiplicidad de prácticas sociales, se constituyeron en maquinaria para la promoción y el límite de prácticas individuales y sociales, impulsando el discurso de la liberación y de forma ambigua y ambivalente, normalizando, uniformando, troquelando<sup>703</sup>.

Los diversos tipos de exámenes que se mostraron tanto en la Reforma Instruccionista como en Antioquia, implicaron, como tecnología pedagógica, en su ordenamiento y funcionamiento, despliegues para el disciplinamiento del sujeto y la gestión de la población. La presencia de un encadenamiento en éstos, trasciende su conexión exclusiva a prácticas de enseñanza, instrucción, educación y formación, para articularse como forma eficaz de gobierno. La serie de eslabones visibilizados, con los que es posible determinar una tipología sobre los exámenes en los escenarios en cuestión fueron:

- **Los exámenes privados:** fueron aquellos realizados a los alumnos por los directores de escuelas, profesores de escuelas normales y universidades u otros funcionarios adscritos al ramo de la instrucción pública, mediante eventos como los exámenes de curso, con el objeto de preparar a los escolarizados para los exámenes semestrales o el certamen final<sup>704</sup>. El examen privado, permitió clasificar y discriminar a los alumnos por secciones, por escuadrones o por hileras y poner a funcionar el premio y el castigo que debía entregarse a los escolarizados según el rendimiento demostrado en coherencia con los conocimientos instituidos por la Dirección General de Instrucción Pública.

- **Los exámenes públicos:** Además de los exámenes privados, existieron los exámenes públicos considerados como la exhibición *honrada* y *precisa* de los conocimientos que habían adquirido los escolarizados de acuerdo con los discursos distribuidos y regulados por las instancias estratégicas del sistema de instrucción pública. Tuvieron por objeto satisfacer el que el maestro, los padres de familia y el público en general, conocieran el

<sup>703</sup> VARELA, Julia, Op. cit., 15-20.

<sup>704</sup> Organización de escuelas: importancia de los exámenes públicos i privados; como deben verificarse unos i otros. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 5 (Oct. 30 1877). ARPE 7250 C.13 RI. p. 38-39.

estado de adelanto o atraso de los alumnos. De aquí resultó la necesidad de exámenes que tuvieron la característica de públicos<sup>705</sup>.

- **Exámenes de curso:** fueron aquellos exámenes privados que realizaban los directores de escuelas o los maestros de escuelas normales o universidades, con el objeto de determinar en los escolarizados, el grado de aprovechamiento en los estudios recortados desde manuales, textos y enfoques ideológicos por la plataforma jurídica definida para el sistema de instrucción pública. Por esta vía se preparaba a los alumnos para la presentación de exámenes privados con la presencia de autoridades de la instrucción pública o públicos con la asistencia de ciudadanos y funcionarios adscritos al referido campo de la administración pública, posibilitándoles al mismo tiempo el avance en nuevos contenidos de aprendizaje o en caso contrario, la sanción normalizadora en donde se dulcificaron los castigos mediante la implantación de sanciones y correcciones a partir de la repetición de actividades y ejercicios escolares, desde el hacer más de lo mismo. Es de anotar que el volumen de alumnos en las escuelas, obligó al establecimiento de labores, entre los alumnos, que para el caso del examen apoyaran al maestro como pasantes, es decir, como examinadores y vigilantes de los exámenes de curso<sup>706</sup>.

- **Examen de suficiencia:** Este tipo de examen permitió a los alumnos demostrar la suficiencia de conocimientos en las diversas materias definidas como obligatorias y por esa vía, la opción de pasar de un grado a otro consecutivo o alterno y hasta obtener diploma de escuela. Con este examen, el escolarizado se eximía de la asistencia por períodos o niveles y de la permanencia obligatoria en el aparato escolar<sup>707</sup>.

- **Sabatinas:** Las *sabatinas* como evento realizado cada sábado o los sábados cada quince días<sup>708</sup>, fueron exámenes que versaron sobre las materias que definía el Director de Escuela, en coherencia con las demandas del sistema de instrucción pública. A ellas

---

<sup>705</sup> Ibid., p 38-39.

<sup>706</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias, Op. cit., p. 78.

<sup>707</sup> Reglamento para las Escuelas Superiores del Estado que el Señor Inspector de Instrucción Pública presenta al Señor Director, como medida indispensable para el progreso en los establecimientos. En: El Preceptor. Bogotá. Vol. 2, no. 13 (Oct. 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7453 C.13 RI. 1880. p. 101.

<sup>708</sup> VILLA, Recaredo. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 27 (Enero 13 de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 8043 C 185, RI. Op. cit., p. 230.

debían asistir el Prefecto donde fuera posible, el Corregidor, la Comisión de Vigilancia o donde no existiera, la Corporación Municipal.

En cada sabatina se examinarán, por lo ménos cuatro niños, por el término de 20 minutos cada uno, y en [un] acta [...] se hará constar: las materias sobre que versó el examen; el nombre de los examinados; el grado de instrucción que manifiesten; con los calificativos de *atrasado*, *regularmente aprovechado*, *aprovechado*; y lo demás que durante el acto ocurra y deba consignarse<sup>709</sup>.

Las *Sabatinas* como espacio de examen en los que se calificaba el atraso o aprovechamiento de los estudiantes de acuerdo con el saber delimitado e instituido, permitieron a las autoridades de instrucción pública, un ejercicio de vigilancia sobre la calidad del método de enseñanza y un control sobre los textos que en la escuela eran permitidos o no<sup>710</sup>. Cuando por el examen de la sabatina se notara descuido e irregularidades en la instrucción pública, se debían tomar los correctivos necesarios, dejando constancia al respecto, para ser remitida en el informe mensual<sup>711</sup>. Las *sabatinas* por medio del rendimiento exhibido por los alumnos, afirmaban o no la labor fraguada por los maestros y los directores, ante los encadenamientos de poder con que se relacionaban<sup>712</sup>.

- **Conferencias:** fueron exámenes bimestrales en Antioquia<sup>713</sup> y trimestrales en la Reforma Instruccionista<sup>714</sup>, mediante los cuales se examinó de forma aleatoria a algunos estudiantes de las escuelas normales, sobre las materias que en las clases se hubieran enseñado y sobre puntos tomados de los programas de los cursos. A ellas debían concurrir las autoridades de los distritos, el personal directivo de las normales, los

<sup>709</sup> Reglamento para las Escuelas Superiores del Estado, que el Inspector General de Instrucción Pública presenta al señor Director, como medida indispensable para el progreso en estos establecimientos, Op. cit., p.103.

<sup>710</sup> LÓPEZ, José Domingo, Op. cit., p. 103.

<sup>711</sup> Reglamento para las Escuelas Superiores del Estado, que el Inspector General de Instrucción Pública presenta al señor Director, Op.cit., p. 103.

<sup>712</sup> SIEGERT, Christian. Informe no. 24 de 31 de Enero de 1873 sobre las Escuelas Modelo y Normal del Estado Establecidas en Medellín, Op. cit., p. 4.

<sup>713</sup> VILLA, Recaredo. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 27 (Enero 13 de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 8043 C 185, RI, Op. cit., p. 230.

<sup>714</sup> PEREZ, Santiago. Reglamento de 24 de Mayo de 1875 para las escuelas normales nacionales de varones, Op. cit., p 94.

maestros y todos sus alumnos. Los resultados de las conferencias debían darse a conocer en boletines particulares o en el periódico oficial.

- **Exámenes de mitad de año:** se constituyeron en otra modalidad de exámenes en los que además de determinar o no el aprovechamiento en los estudios, se midió la eficacia o no de las anteriores pruebas y la efectividad de las diferentes instancias del sistema de instrucción pública. Este tipo de exámenes realizados en todos los niveles del sistema de instrucción pública, fueron para el caso universitario, remplazados por una *Conferencia Central*, en la que se calificó con la siguiente escala: Notable, Sobresaliente, aprobado con plenitud<sup>715</sup>.

- **Exámenes de final de año:** fueron exámenes públicos realizados al final del año escolar. A modo de caso, en la escuela Normal administrada por el Estado de Antioquia, los exámenes tenían el rito de ser realizados por una comisión de cinco personas, seleccionadas y presididas por el Director de Instrucción Pública\*. Los grados de aptitud manifestados por el examinado en todas las materias que constituían su enseñanza, eran valorados por la referida instancia mediante voto con cuatro bolas blancas y cuatro negras que al ser combinadas permitían una calificación de: *no instruido*, *suficientemente instruido*, *más que suficientemente instruido* y *sobresaliente*. A los alumnos que se les asignaban las últimas dos valoraciones, se les concedía un diploma de ejercicio<sup>716</sup>. El examen final de por sí, no garantizaba la aprobación de los cursos. Para el caso de la Universidad, la calificación estuvo sujeta a una asistencia regular en los cursos, a la asistencia a pasos, estudios, conferencias y demás ejercicios, a la presentación de los diversos exámenes durante el período escolar y a no cometer faltas graves que implicaran al cursante la pérdida de cursos<sup>717</sup>.

- **Certámenes:** fueron un tipo de “examen que todo establecimiento de educación, público o privado, primario, secundario o profesional, [tenía] el deber *consuetudinario*

<sup>715</sup> CAMPUZANO, Rafael y Otros. Conferencia General del Colegio Central de la Universidad. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, trim. 4, no. 27 (Jul. 8 1878). ARPE 7336 C.13 RI. 1878. p. 210.

\* Es de anotar que la referida Comisión Examinadora, es estipulada de igual manera en el DOIPP en la Reforma Instruccionista. Al respecto puede verse: SALGAR, Eustorgio. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1 de noviembre de 1870. Bogotá: Imprenta de la Nación, ARPE: 10048 C193 RI. 1870. p. 40.

<sup>716</sup> BERRÍO, Pedro Justo., Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. En: El Boletín Oficial. Medellín. Año 8. No. 436. (Enero 9 de 1871) ARPE. 5935 C127 RI., Op. cit., p. 262.

<sup>717</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia, Op. cit., p. 173.

de presentar, al menos una vez al año, delante del público”<sup>718</sup>. Estos fueron, para el caso de Antioquia, un evento organizado sólo entre aquellos alumnos que habían mostrado en el examen de final de año, suficiencia en las materias enseñadas, *cultura de modales y moralidad de conducta*<sup>719</sup> y, para el caso del plan Instruccionista, asimilación en la instrucción verificada en el examen de final de año y en los deberes y derechos que como ciudadano se tenía<sup>720</sup>. Éstos, como evento público, mostraban los efectos positivos obtenidos en la *cuadrícula escolar*, de acuerdo al modelo de instrucción configurado. En este tipo de eventos los examinadores debían recorrer “una por una todas las secciones en que la escuela se dividía, en cada una de las materias de enseñanza, calificándolas a todas i a cada niño separadamente”<sup>721</sup>. A pesar de la pretensión, los certámenes fueron duramente criticados, pues cuando se examinaban clases numerosas, demandaban de muchos examinadores, los cuales presentaban limitaciones para preguntar o escuchar respuestas de provecho debido al volumen de trabajo que ellos implicaban<sup>722</sup>.

Los certámenes a menudo trascendieron el espacio escolar, para convertirse en *sofismas de distracción o diversión*, al exhibir en ocasiones talentos cultivados al margen del aparato escolar, sin ser por lo tanto los que ponía el certamen. El examen por esta vía legitimaba un proyecto de instrucción y de escuela, que nada tenía que ver con los resultados de excelencia presentados. Los certámenes de esta manera fueron espacios para la legitimación del proyecto civilizador que se quería impulsar. Al ser acompañados de cierto tipo de discursos por las autoridades políticas, eclesiásticas, académicas y por los alumnos, se convirtieron en un espacio donde unos expresaban con elocuencia el discurso que día a día distribuían y otros daban claras muestras de los progresos adquiridos para la materialización del proyecto liberal o el mantenimiento de cierto orden conservador, a instalar o mantener<sup>723</sup>. Los certámenes fueron el espacio para exhibir la moda, la valía del aparato escolar, los recursos de las escuelas, la ortodoxia en la enseñanza. Éstos posibilitaron mostrar no sólo a los más adelantados

<sup>718</sup> Certámenes Públicos: contra los certámenes colectivos, y defensa de los exámenes de las escuelas publicas., Op. cit. p. 73.

<sup>719</sup> HOYOS, Román de. Informe no. 87 de 2 de Diciembre de 1868 del Rector del Colegio del Estado sobre los exámenes de los alumnos en dicho Establecimiento. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 320 (Feb. de 7 1869). ARPE 3628 C.156 RI. 1869. p. 65.

<sup>720</sup> GUARÍN, Romualdo B. Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca: sistema moderno de enseñanza primaria, Op. cit., p. 17

<sup>721</sup> Organización de escuelas: importancia de los exámenes públicos i privados, Op. cit., p. 38.

<sup>722</sup> Certámenes Públicos: contra los certámenes colectivos, Op. cit., p. 73.

<sup>723</sup> Ibid., p. 13

sino el carácter de los escolarizados, desde una prueba general, repetida e infalible que debía permitir que *todo el ser del alumno fuera llamado por decirlo así a la superficie y presentado en toda su luz*<sup>724</sup>.

Es de anotar que para el caso de la Universidad de Antioquia, los certámenes podían ser omitidos cuando en la celebración de conferencias públicas por parte de los cursantes se hubiese manifestado en su totalidad un gran aprovechamiento en la instrucción<sup>725</sup>. Tal decisión debía ser avalada por la Junta de Inspección y Gobierno de la Universidad, con la aprobación de la Dirección General de Instrucción Pública.

- **Exámenes de conclusión de estudios:** el examen se mostró de igual forma, como una tecnología que no sólo aparecía semestral o anualmente, sino como requisito para conceder diploma de finalización de los estudios en una escuela elemental y superior<sup>726</sup>. El DOIPP prescribió en tal sentido, en las escuelas normales, que para optar al desempeño de maestro, debía presentarse un examen público en el que verificaba cuales eran los efectos que el saber producido y distribuido en la escuela normal, había generado en el alumno aspirante, como objetivo del mismo. Mediante pruebas escritas y orales, el Director de Instrucción Pública debía mirar hasta que punto lo dispensado por la Dirección general del ramo en la Escuela Central y luego multiplicado en la Escuela Normal, era o no apropiado por el designado. Con base en las pruebas se calificaba al examinado en sesión secreta sus conocimientos, capacidad, aptitudes intelectuales y morales, expidiéndose o no un diploma en el que se especificaba su competencia para dirigir una escuela Normal, Elemental o Superior<sup>727</sup>. Por tal rito, podía pasar tanto en la Reforma Instruccionista como en Antioquia<sup>728</sup>, no sólo el que hubiese sido tallado día a día en las escuelas normales, sino que cualquier ciudadano mayor de 18 años, reuniendo condiciones morales, solicitara oposición de aptitudes y conocimientos para el oficio de Director. Por esta vía, la práctica del examen hace de la escuela una institución de la que se puede prescindir, al no condicionar la adquisición de las aptitudes o conocimientos en

---

<sup>724</sup> Ibidem. p.13

<sup>725</sup> VILLA, Recaredo de, Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia., Op. cit., p. 175-177.

<sup>726</sup> SALGAR, Eustorjio, Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, de 1 de noviembre de 1870, Op. cit., p. 23.

<sup>727</sup> Ibid., p. 41-43.

<sup>728</sup> VILLA, Recaredo de, Decreto de 10 de Diciembre de 1873, orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado, Op. cit., p. 93.

el propio aparato escolar, aunque sea éste el que finalmente valide o no las competencias que amerita el ejercicio de Director de escuela.

Los exámenes de conclusión de estudios se estipularon de igual forma en el Estado de Antioquia, en el cual los candidatos a dirección de escuelas, cuando el Director de Instrucción Pública lo estimase conveniente, debían tener el *sufrimiento de un examen por dos días consecutivos* sobre la teoría que tenía que enseñar y sobre la práctica de ella<sup>729</sup>. En el referido Estado, manteniendo la tendencia de ampliar el espectro de exigencias expedidas por los Instruccionistas, la presentación de este tipo de exámenes incluyó solicitud con certificado de buena conducta al Presidente del Estado, quien autorizaba la práctica de un examen preparatorio privado por parte de los profesores de la Escuela Normal. Certificados en los exámenes preparatorios, los progresos en la enseñanza por los escolarizados, se les autorizaba la presentación de un examen público<sup>730</sup>. Las pruebas orales y escritas para ejercer a futuro el oficio de director o maestro tanto para las alumnas de la Escuela Normal de Institutoras como para los alumnos de la Escuela Normal de Varones de Antioquia<sup>731</sup>, tuvieron las mismas características que las prescritas en 1870 en el DOIPP para las escuelas normales nacionales. Los instruccionistas, retomando de igual manera desarrollos legislativos de Antioquia, incluyeron para el otorgamiento de diploma de director, el examen preparatorio y aprobado éste, el examen público realizado mediante pruebas escritas y orales<sup>732</sup>. Por la vía del examen el privilegio que en otrora expedía el Soberano para ejercer el oficio de maestro, se reconfiguraba para ser obtenido por los méritos de los alumnos, los cuales al sortear los exámenes de forma eficaz, eran acreditados después de su arduo esfuerzo, con el respectivo diploma.

El aparato de verificación del examen en el ámbito universitario, perfiló en la Reforma Instruccionista, los exámenes de curso, las conferencias mensuales, las sabatinas dos

---

<sup>729</sup> BERRÍO, Pedro Justo, Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín: Año 8. No. 436. (Enero 9 de 1871) ARPE. 5935 C127 RI., Op. cit. p. 262.

<sup>730</sup> VILLA, Recaredo, Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 27 (Enero 13 de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 8043 C 185, RI, Op. cit., p. 230.

<sup>731</sup> VILLA, Recaredo de, Decreto de 10 de Diciembre de 1873, orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado, Op. cit., p. 293.

<sup>732</sup> PEREZ, Santiago , Reglamento de 24 de Mayo de 1875 para las escuelas normales nacionales de varones. Op. cit., p. 94.

veces al mes<sup>733</sup>, los exámenes intermedios y anuales y los certámenes<sup>734</sup>. Como pruebas para conclusión de estudios, incluyó los *exámenes preparatorios* y el *examen general de grado*<sup>735</sup> que tuvieron por “objeto comprobar no sólo que el alumno conoce los ramos de la ciencia que pretende profesar, sino que se ha posesionado del conjunto, y que sabe hacer aplicaciones de la doctrina estudiada”<sup>736</sup>.

Para el caso, en la Universidad de Antioquia, el examen preparatorio se realizó de forma individual a cada alumno, durante 20 minutos, por cada examinador. La aprobación a plenitud, daba derecho a un certificado y a ser registrado como tal en el “Registro de exámenes preparatorios”<sup>737</sup>. Como en la Universidad Nacional, en la Universidad de Antioquia, la aceptación a los exámenes preparatorios dependió de la aprobación de todos los cursos y pruebas previas al examen preparatorio. Demostrada la suficiencia en el examen preparatorio, se realizaba el examen general de grado, evento público realizado en la institución superior de Antioquia ante un Consejo de cinco examinadores nombrados como en la Universidad Nacional, por el Rector de la Universidad, y presidido por éste. Tal examen *aprobado con plenitud*, podía ser acompañado también de una valoración de *sobresaliente*. La calificación obtenida se consignaba en el “Registro de diplomas”.

El examen en la perspectiva anterior, se compuso de una serie de pruebas que había que sortear. Del éxito o no de la primera prueba, dependía la posibilidad de continuar o no, presentando las pruebas siguientes. Así, los exámenes de curso exigieron un comportamiento y aprovechamiento del escolarizado en la cotidianidad escolar; las sabatinas, conferencias y exámenes semestrales, demandaron de la aprobación de los exámenes de cursos; los certámenes de la suficiencia en el examen de fin de año; los exámenes preparatorios, todos los anteriores y, el examen general de grado, el triunfo en los exámenes preparatorios. Cada peldaño sorteado, se convirtió en un troquel, que recortó al escolarizado que el sistema de instrucción perfiló y que demandaba el contexto social y político vigente.

<sup>733</sup> ACOSTA, Santos. Decreto orgánico de la Universidad Nacional en ejecución de la ley 22 de septiembre de 1867. En: Anales de la Universidad de los Estados Unidos de Colombia. Tomo I, Op. cit., p. 34.

<sup>734</sup> Ibid., p. 46-48.

<sup>735</sup> Ibidem. p. 49-51.

<sup>736</sup> MURILLO TORO, Manuel. Decreto del 3 de agosto de 1872 orgánico de la Universidad Nacional. En: Codificación nacional de las leyes de Colombia desde el año de 1821 hecha bajo la dirección del Consejo de Estado. Tomo XVI. Años 1872-1873, Op. cit., 209.

<sup>737</sup> VILLA, Recaredo de, Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia, Op. cit., p. 176.

Por esta vía, el examen como indagación de lo enseñado, como averiguación de lo que el alumno sabía una vez se había transmitido por el maestro los conocimientos al discípulo, como imposición del conocimiento de alguna tarea<sup>738</sup>, se convirtió en una práctica constante en el sistema de instrucción pública, siendo más que un instrumento, una finalidad a atender por parte de los directores, los subdirectores, los maestros, las autoridades Políticas y Educativas. En este sentido, el *Plan de Enseñanza* llamado también *programa de materias* -organizados por el director, el subdirector o el maestro, con base en los planes estipulados por la Dirección General de Instrucción Pública- desde los cuales se realizaban los *programas de exámenes* -elaborados por los Directores Generales de Instrucción Pública- generaron un condicionamiento del aula y del trabajo educativo, en el que prevaleció sobre el proceso de enseñanza, el resultado final que debía obtenerse en los diferentes exámenes públicos<sup>739</sup>.

### **7.3.2 Los exámenes de tipo administrativo como herramienta y tarea para la gestión de la instrucción pública.**

El examen, como tecnología pedagógica, coadyuvó a la gestión de la instrucción pública al permitir, como elemento valorado por el panóptico de Bentham<sup>740</sup>, a la clasificación de los escolarizados, a su agrupación por caracteres, edades, procedencia o aplicación; al posibilitar el análisis de los progresos o dificultades que se presentaban en la enseñanza, al permitir determinar el cuidado o no con el que los directores y maestros administraban las escuelas y las tareas, al favorecer con base en los resultados que arrojaban la prescripción de órdenes correctivas para los sujetos, la estructura y su funcionamiento al conllevar a *medidas diferentes de severidad o indulgencia* y al posibilitar la asignación de recursos. El dispositivo panóptico incluyó vía examen en su despliegue disciplinario, no sólo la filantropía sino los castigos calculados, teniendo por objeto, ambos asuntos, el incremento de su objetivo económico. El examen por esta vía fue instrumento clave para el control y manejo de la institución escolar, de los escolarizados y de quienes tenían por deber escolarizar.

<sup>738</sup> CURRIE, James. La escuela pública: principios y prácticas del sistema. En: La Escuela Normal. Bogotá . Vol. 6, no. 257 (Mar. 09 1876) Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 6123. C.147. RI. 1876. p. 387.

<sup>739</sup> GUARÍN, Romualdo B, Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca, Op. cit., p. 17.

<sup>740</sup> BENTHAM, Jeremías. El panóptico, Op. cit., p. 43-48, 69-70.

La información que el examen arrojó en el campo pedagógico, permitió la extensión de este aparato de verificación a campos como el de la administración de la instrucción pública. En este sentido la información obtenida en el examen fue un insumo que permitió a las autoridades determinar la eficacia de las tareas escolares, como aspecto categórico sobre el conjunto de subsistemas del sistema de instrucción pública. Con base en lo observado o en la información acerca de la fecha de realización de los exámenes, las materias examinadas, el nombre de los examinados, el grado de instrucción manifestado, la aplicación y compostura de alumnos y directores y demás asuntos valorados como pertinentes<sup>741</sup>, como insumos consignados desde una óptica administrativa que no reconocía las dimensiones pedagógicas del examen como instrumento de valoración, crítica y construcción colectiva, el Prefecto del Departamento, el Jefe Municipal, la Comisión de Vigilancia o la Corporación Municipal, según correspondiera, establecían los correctivos necesarios para que el director o el maestro amonestara el “descuido o mal método de enseñanza, ó la adopción de un texto no aceptado, y que no sea bueno, o cualquiera otro mal que [afectara] la enseñanza”<sup>742</sup>. El examen como medio para el control y encuadre de las funciones con las que se recortó el oficio de los directores de escuela y de los maestros, permitió de igual manera en caso de deficientes resultados la emisión de juicios como el expresado sobre la escuela de Campamento.

En nuestra opinión, establecimientos de educación de la clase del que nos ocupamos, deben más bien cerrarse para evitar que se inviertan gastos inútiles sin ningún provecho, ni para la juventud ni para la sociedad. Mas bien como que los niños adquieran malos hábitos y propensión a la holgazanería y al desorden. Un establecimiento privado hubiera dado mejores resultados<sup>743</sup>.

Además del anterior tipo de examen en el que se consigno información desde una perspectiva administrativa, se presentó una segunda clase que tuvo por objeto la caracterización del sistema de instrucción pública en el Distrito. Esta tipología como

---

<sup>741</sup> CASTRO, Ricardo, Informe no. 500 de 7 de Agosto de 1880 del Prefecto del Departamento del Centro, sobre exámenes. Op. cit., p. 98-100.

<sup>742</sup> Reglamento para las Escuelas Superiores del Estado que el Señor Inspector de Instrucción Pública presenta al Señor Director, como medida indispensable para el progreso en los establecimientos, Op. cit., p. 103.

<sup>743</sup> SÁNCHEZ, Marcelino, Op. cit p. 37.

eslabón de la administración de la instrucción pública, se presentó de forma usual en el marco de los exámenes públicos. Finalizados éstos, la Comisión Examinadora y la primera autoridad política o educativa que los presidiera, debían levantar de forma independiente un informe sobre indicadores clave del sistema de instrucción pública\*. En este sentido, un informe prototipo de exámenes, incluyó: nombre del Departamento, Distrito y escuela, número de niños matriculados, niños asistentes a los exámenes, niños que dejaron de asistir a los exámenes, alumnos reprobados, apenas aprobados, aprobados en plenitud, notable o sobresaliente<sup>744\*\*</sup>, materias evaluadas - fundamentalmente lectura, escritura, doctrina cristiana, urbanidad y si eran mujeres, costura y bordado-, remisión de programas de enseñanza, cuadernos, planas, cuadros y dibujos, personas a quienes se entregaba premios y características de los mismos, consagración, aptitudes y tipo de contrato del Director de Escuela, personalidades civiles -Inspector de Enseñanza en capitales de Departamento, Curador de Enseñanza, Corporación Municipal, Comisión de Vigilancia, Comisión Examinadora- y eclesiásticas -Cura párroco- asistentes a los exámenes, compromiso de estas instancias con la instrucción pública, apoyo del cura párroco con las lecciones de moral y religión y en demás ramos de la enseñanza, escuelas privadas que marchaban en los distritos con alumnos matriculados<sup>745</sup> y características de quienes las dirigían, condiciones del local de escuela y mobiliario y útiles para favorecer o no la enseñanza<sup>746</sup>. El examen y los eventos en él ocurridos u otros aspectos relevantes en torno al sistema de instrucción,

---

\* En Antioquia, las disposiciones sobre presentación de informes después de los exámenes fueron reglamentadas antes del DOIPPA, por el artículo 149 del Plan General de Estudios. De igual manera por el artículo 76 y 77 del Decreto Ejecutivo del 20 de abril de 1866 sobre *plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno i otro sexo*. (sic) Ver: HOYOS, Román de. Informe no. 87 de 2 de Diciembre de 1868 del Rector del Colegio del Estado sobre los exámenes de los alumnos en dicho Establecimiento. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 320 (Feb. de 7 1869). ARPE 3628 C.156 RI. 1869. p. 65.

<sup>744</sup> TRUJILLO, Emiro A, Op. cit., 1880. p. 86.

\*\* Otras escalas nominales de clasificación fueron la de *suficientemente instruido, más que suficientemente instruido y sobresaliente*. Ver.: VILLA, Recaredo de. Decreto de 10 de Diciembre de 1873, orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado. En: El Monitor. Medellín. Vol. 2, no. 37 (Dic. 17 ). Medellín. U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa. ARPE. C 19 6895 RI. 1873. p. 292. En la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia al igual que en la Escuela Normal Nacional de Varones se calificó así: De 0 a 4 votos, significó “reprobada”, de 5 a 8 votos, significó “apenas aprobada”, de 9 a 12 votos, significó “aprobada con plenitud”, de 13 a 15 votos, significó “notable”, de 16 votos, significó “sobresaliente”. Esta escala puede verse en En: VILLA, Recaredo. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 28 (Enero 20 de 1875) Medellín. Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa. ARPE. 8044 C 185, RI pp. 230 y PEREZ, Santiago. Reglamento de 24 de Mayo de 1875 para las escuelas normales nacionales de varones. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 220-221 (Mar. 27 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 6194 C.144 RI. 1875. p. 94. En la Universidad de Antioquia, la escala de clasificación fue: calificación de uno a cuatro: reprobado, calificación de cinco a siete: apenas aprobado, calificación de ocho a 12: aprobado con plenitud. Promediada la nota, de los alumnos aprobados en plenitud, se definía de forma secreta la calificación de quienes merecían sobresaliente o notable. Ver: VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia. En: El Monitor. Medellín: Vol. 3, no. 21 (Nov. 25 1874). U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 8041. C.185 RI. 1874. p. 175.

<sup>745</sup> DUQUE, Obdulio, Op. cit., p. 65-68.

<sup>746</sup> RAMIREZ GÓMEZ, José María, Op. cit., p. 233.

informados de forma escrita, constituyeron un insumo para que el inspector de enseñanza, vía escrita – oficial – contrastada muchas veces por vía privada, se formara y emitiera a la Dirección General de Instrucción Pública, un juicio acerca de los progresos o no en la instrucción<sup>747</sup>. Con base en ello se promovía lo conveniente, *para el arreglo y buena administración* de la instrucción pública<sup>748</sup>.

Los informes suministrados sobre los exámenes, permitieron el despliegue de la mirada del Inspector de Enseñanza que desde su puesto de trabajo con base a ellos podía ver el funcionamiento de todo el edificio de la instrucción pública en el Departamento a cargo. Nutrido de las observaciones hechas, remitía informe para dar al Director de Instrucción Pública un saber y un poder supremo sobre el todo y las partes del orden y funcionamiento de la instrucción. El Inspector a través del examen, mostraba el cumplimiento del deber con lo instituido, el cubrimiento de la instrucción pública en el Distrito y el avance en la difusión de las luces. Dejaba ver de igual modo las calificaciones obtenidas en los exámenes como testimonio de la eficacia de la maquinaria escolar<sup>749</sup>.

Un tercer tipo de examen fue aquel que se empleó como forma de inspección. Inspeccionar fue en tal sentido examinar. Al respecto Enrique Cortés\* plantea que el

examen debe ser repentino, sin preparación, i el maestro debe estar listo en cualquier día para la súbita aparición del Superintendente [...]. Examinar es un arte que no se adquiere en un día. El examinador ocasional, i examinador en público, está situado del modo menos eficaz para cumplir su tarea, cual es la de formarse tras de pocas preguntas, una idea *exacta* del grado de conocimientos del examinado. El arte del examinador es *saber sondear*; i él tiene mil artificios, reglas de criterio, combinación de preguntas, por las cuales un buen examinador llega a comprender el verdadero estado de

<sup>747</sup> Informe del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Occidente, sobre el resultado de los exámenes de las escuelas públicas de dicho departamento, Op. cit., p. 13.

<sup>748</sup> CORRAL D., Manuel, Op. cit., p. 77-78.

<sup>749</sup> VILLA, Maximiliano. Nota del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Sopetrán en la que transcribe otra del Curador de la Enseñanza de aquel Distrito. En: El Monitor. Medellín: T. 3, no. 3 (Ene. 28 1874). ARPE 6992 C.185 RI. 1874. p. 25.

\* Destacado intelectual liberal, nombrado Director de Instrucción Pública de Cundinamarca en 1872 a los pocos días de haber culminado sus estudios en Nueva York; en 1876 fue nombrado Director Nacional de Instrucción Pública. Al respecto puede verse: GUTIERREZ CELY, Eugenio. La política Instruccionista de los radicales: un intento fallido de modernización de Colombia en el siglo XIX. 1870-1878. Huila: Editorial FONCULTURA, 1999, pp. 145-56.

conocimientos de un niño, cuando para un indiferente apenas se trasluciría una sombra, o se retirarían ideas erróneas<sup>750</sup>.

El examen se convirtió por esta vía, en un medio mediante el cual el inspector como funcionario del ramo de la instrucción pública, de forma imprevista, observaba la práctica pedagógica del maestro. No sólo la técnica de la observación debía ser desplegada por quien examinaba, éste desde su virtud, disposición y habilidad y con base en los preceptos y reglas de que se valía para la diligencia de descubrir si en la instrucción pública se estaban adquiriendo los conocimientos instituidos, recogía con astucia opiniones en pequeñas muestras juzgadas como representativas del conjunto al que pertenecían.

El examen fue, pues, un procedimiento que sirvió para el control permanente de espacios escolares como la Universidad. En tal sentido, el rector podía “cuando lo estimara conveniente, disponer que una ó mas clases [fueran] examinadas, con el fin de averiguar si los alumnos aprovechan y si los Catedráticos han cumplido con sus deberes”<sup>751</sup>. Así, aunque el examen como tecnología involucraba interrogatorios, pruebas escritas y orales, como técnicas centradas en el alumno, el resultado de las pruebas mostraba la eficacia del catedrático, de sus superiores y del aparato escolar<sup>752</sup>.

Otra forma de examen presentada fue aquella utilizada por la administración del ramo de la instrucción pública con el objeto de seleccionar directores de escuela o maestros. El examen fue en tal sentido un procedimiento administrativo por medio del cual se escogió el talento, desde las oposiciones realizadas, para llenar plazas vacantes en las Escuelas<sup>753</sup>. Un modelo de examen para este tipo de eventos, incluyó la necesidad de calificar en el examinado aspectos como la lectura, escritura, ortografía, Gramática Castellana, Aritmética, Composición, Geografía, Francés, Dibujo Lineal, Contabilidad, lecciones prácticas de objetiva, lectura y canto<sup>754</sup>.

<sup>750</sup> CORTES, Enrique. Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca, Op. cit., p. 805.

<sup>751</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia. Op. cit., p. 167-168.

<sup>752</sup> Ibid., p. 175.

<sup>753</sup> ZAPATA, Dámaso. Oposición de 11 de Diciembre de 1878 para maestras i maestros graduados en las Escuelas Normales interesados en llenar unas vacantes. En: La Escuela Normal. Bogotá: T. 7, no. 293 (Dic. 19 1878). ARPE 4921 C.150 RI. 1878. p. 257.

<sup>754</sup> LLERAS, Martín y Otros. Diligencia del examen que tuvo por objeto calificar las aptitudes de un institutor. En: El

El examen fue también un procedimiento mediante el cual las autoridades políticas y las adscritas al ramo de la instrucción pública, verificaban los méritos de aquel funcionario que a punto de destituirse, sólo tenía como único mecanismo el examen para defenderse y demostrar mediante él, sus conocimientos y aptitudes como director o maestro<sup>755</sup>.

#### 7.4 LA ORGANIZACIÓN DEL APARATO DE VERIFICACIÓN

Los exámenes debían ejecutarse ante un Consejo, formado en primer lugar por el Inspector Departamental o Curador de Enseñanza, en segundo lugar por cuatro examinadores o cinco si de Antioquia se trataba, nombrados para el efecto por el Prefecto o el Jefe Municipal, entre las personas más instruidas del Distrito y, en tercer lugar, por el Director de la Escuela. En las escuelas normales las anteriores instancias se acompañaban del subdirector<sup>756</sup> y de una Comisión de Señoras expertas en costura cuando de examinar institutoras se trataba<sup>757</sup>. En este *Directorio de Examinadores*, el Inspector o el Curador, ocupaba el cargo de presidente y un examinador el de Secretario. Los examinadores debían llenar su deber obligatoriamente, recibiendo en caso de omisión multas de \$ 10 a \$ 25<sup>758</sup>. Para apoyar y observar los efectos de los exámenes públicos, sus fechas de realización eran definidas por el Director de Instrucción Pública, su programación por los Inspectores de Enseñanza, quienes nombraban de manera preferible la Comisión Examinadora, acompañada en los exámenes de las autoridades municipales y apoyada por una Comisión Examinadora Suplente, nombrada por la Comisión de Vigilancia o la Corporación Municipal. Todo éste andamiaje burocrático, en el que el director de escuela y el maestro, no jugó un papel protagónico en la verificación de lo enseñado, debía posibilitar el control de la efectividad de la maquinaria del examen<sup>759</sup>.

---

Preceptor. Medellín: T. 1, no. 26 (Junio 24 1878). ARPE 7331 C.13 RI. 1878. p. 202.

<sup>755</sup> RENGIFO, Tomás. Resolución de 22 de Junio de 1878 sobre destitución de un director de escuela de niños. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, trim. 4, no. 27 (Jul. 8 1878). ARPE 7341 C.13 RI. 1878. p. 209.

<sup>756</sup> FERNÁNDEZ, Adolfo. Actas de Noviembre de 1879 sobre los exámenes i certámenes que tuvieron lugar en las Escuelas Normal Nacional de los Institutores de Rionegro y Anexa, en Noviembre de 1879, presentadas por el Director. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, No. 3 (Abr. 23 1880). ARPE 7422 C.13 RI. 1880. p. 20.

<sup>757</sup> VILLA, Recaredo. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia, Op. cit., p. 230.

<sup>758</sup> Reglamento para las Escuelas Superiores del Estado, que el Inspector General de Instrucción Pública presenta al señor Director, como medida indispensable para el progreso en estos establecimientos, Op. cit., p. 103.

<sup>759</sup> RESTREPO URIBE, Pedro, Op. cit., p. 33.

En este sentido el examen como aparato de verificación, fue tecnología pedagógica que en su uso reiterativo desencadenó resonancias administrativas al convertirse en una poderosa herramienta de gobierno encargada de cerrar el círculo en el cual debía tallarse el tipo de individuo que alejado de la solidaridad y guiado por el triunfo, el éxito, el premio y el progreso, configuraría una sociedad democrática e individualista. El cincel del examen, mostraría cómo los discursos, los saberes y las prácticas delimitadas por el Poder Político de Antioquia y de la Unión y verificadas a lo largo y ancho del despliegue de esta maquinaria con base al plan de enseñanza y al programa de exámenes, - como instrumentos que permitieron a la Comisión Examinadora, dirigir los exámenes, sin haber participado en la enseñanza de los escolarizados<sup>760</sup> fueron apropiados o no por los escolarizados para combatir la ignorancia. Este término, envuelto en juegos de verdad, representó para los Instruccionistas, un obstáculo para el progreso a configurar, una característica de un pueblo que considerado por éstos, bárbaro y que atontado e impregnado de valores antiguos demandaba de civilización, de la propagación de una mentalidad racional, impregnada de una ética pragmática y una moral secularizada<sup>761</sup>. Para los llamados por los radicales, ignorantistas, el objeto en cuestión debía combatirse desde una instrucción popular científica en su contenido y religiosa en su forma, que mantuviera el poder de la religión y de la familia patriarcal, preservando las normas de control social y de autoridad que ambas instituciones desplegaban y favoreciendo por esta vía, el mantenimiento del orden instituido en medio de los nuevos vientos de modernidad.

La retórica que envolvió a los exámenes tanto en la Unión como en Antioquia, permitió mostrar cómo el interés por difundir las luces, incluyó en el deber ser, la presentación de exámenes correspondientes a extensas listas de materias, las cuales con sus respectivos discursos distribuidos en unidades, temas y subtemas, debían ser apropiadas por escolarizados de corta edad<sup>762</sup>. Las prácticas de examen mostraron sin embargo en la mayoría de los casos, pruebas que centraron la indagación del aprovechamiento adquirido en aritmética, lectura, escritura y formación moral en horizonte cívico o cristiano, rudimentos de saber que eran examinados en ocasiones con los ejercicios

<sup>760</sup> GUARÍN, Romualdo B. Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca., Op. cit., p. 17.

<sup>761</sup> GUTIERREZ C, Eugenio, Op. cit., p. 36, 50-52

<sup>762</sup> OSPINA, Leonidas. Programa de las materias en que deben ser examinados los alumnos de la escuela primaria de varones de Amalfi. En: El Monitor. Medellín. T. I, no. 40 (Oct. 16 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 6861 C.19 RI. 1872. p. 323-325.

militares, la Geografía, la Urbanidad, el Dibujo y la Costura –en el caso de mujeres-<sup>763</sup>. Es de acotar al respecto, que sólo en pocas escuelas se presentaban exámenes que incluyeran saberes como la Cosmografía, la Contabilidad Mercantil, los Fundamentos del Sistema Constitucional y Político, el Álgebra, la Geometría, la Historia Natural, la Historia Antigua, la Cronología, la Enseñanza Objetiva y los Ejercicios Calisténicos. En este sentido en distritos que mediante el examen mostrasen este tipo de adelantos en los alumnos, se criticaban la cantidad de materias enseñadas y evaluadas por considerarse éstas una pesada carga para los estudiantes de edad temprana<sup>764</sup>. Esta “organización” que sobre los planes de estudio mostraban las prácticas de examen, tuvo sus raíces en la diferencia de saberes dominados por los directores de escuela y maestros y en las tendencias de las Comisiones Examinadoras de indagar sólo fundamentos de saber como los descritos.

Además de la escasa preparación de los directores de escuela y maestros, -en un sistema de instrucción pública en período de relativo crecimiento- como aspecto que limitó el que la maquinaria del examen posibilitara la apropiación de los discursos que pretendían distribuir las élites liberal y conservadora, otro aspecto que restringió la efectividad del examen para obtener de él rentabilidad social y política, fue la extrema pobreza. Dada la importancia que el examen tenía y a las personalidades que a él asistían, no merecían en ellos ninguna consideración los alumnos que asistían a él con indumentaria inadecuada. Esta fue la causa de mayor relevancia, para la alta tasa de inasistencia a los exámenes, la cual fue complementada con la dispersión en la que estaban ubicados los alumnos respecto a la escuela. Respecto al primer aspecto, muchos alumnos no asistían al examen, dándose por *disculpa la estremada pobreza*<sup>765</sup>. En este sentido, la implantación de severas multas o arresto de cinco días sucesivos hasta que se verificara por el ausente el examen<sup>766</sup>, debieron ser implementados, debido a que a un evento de gran importancia, como el examen de final de año, que permitía la promoción o no de los estudiantes, presentaba altos niveles de inasistencia. Como caso al respecto, se encuentra la Escuela Elemental de Niños de Andes, en la que habían matriculados “123

<sup>763</sup> Informe del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Sopetran, sobre el resultado de los certámenes verificados en las escuelas públicas, Op. cit., p. 230.

<sup>764</sup> Informe del Inspector de Enseñanza del Departamento del Centro en el que da cuenta del resultado de los exámenes de las escuelas públicas de ambos sexos, Op. cit., p. 188-192.

<sup>765</sup> Informe del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Occidente, sobre el resultado de los exámenes de las escuelas públicas de dicho departamento., Op. cit., p. 12-13.

<sup>766</sup> LÓPEZ, José Domingo, Op. cit., p. 109.

niños, de los cuales asistieron al examen 63, y esto por razón de la pobreza de muchos padres de familia [que carecían] de los recursos necesarios para darles a sus hijos un vestido aseado y decente para presentarse en un acto serio y respetable”<sup>767</sup>. La falta de presentación a los exámenes, se debió así, en la mayoría de los casos, al *estado de pobreza* de los alumnos que no tenían los *medios para presentarse decentes a los actos*<sup>768</sup>. Si ello ocurría en la población más desfavorecida, se dieron casos en los cuales las niñas que tenían *alguna posición social*, no acudían a la escuela para no tener *roces con las del pueblo*<sup>769</sup>. La alta inasistencia escolar, promovida por la pobreza extrema, que imposibilitaba mirar a plenitud la efectividad o no del aparato de instrucción pública a través de los exámenes, ameritó la exigencia de demandar de los niños sólo aseo en sus personas y sus vestidos<sup>770</sup>.

Si bien existieron aspectos que limitaron la efectividad del aparato de verificación, este cumplió eficazmente su papel para coadyuvar como maquinaria de gestión, a la imposición de determinada ética social. Ello ocurrió especialmente cuando los exámenes, específicamente los públicos, se organizaron como fiesta cívica, entorno en el cual se decoraban con flores, bordados, dibujos, útiles de enseñanza, entre otros objetos mostrativos, los locales de escuela, las plazas públicas u otros sitios a propósito para los exámenes. En este contexto, el examen fue el espacio en el cual, ante la masa curiosa y la minoría ilustrada, se afirmó el entusiasmo por el *movimiento civilizador de la nueva era* y se valoraron las escuelas cuando correspondían con su *brillante marcha al objeto esencial del positivo engrandecimiento del pueblo*. La fiesta de los exámenes semestrales o de los certámenes, fue el escenario en el que los funcionarios adscritos al ramo de la instrucción se cruzaban adulaciones en sus discursos, por el compromiso con la instrucción o donde se recriminó a aquellos que carecían de responsabilidad con ésta. Fueron de igual manera el lugar propicio para difundir e impregnar a la masa, de discursos, que menguaban las amenazas de aquellos que atacaban una instrucción pública laica o el espacio para afirmar una educación atravezada por valores ético-religiosos. Como fiesta, se convirtieron en espacio propicio para instruir y educar a la multitud sobre los beneficios que la educación reportaba a las masas, impulsándose en ellos desde disertaciones de las más variada índole el populismo y la retórica del

<sup>767</sup> ESCOBAR G, Luis María., Op. cit., p. 76.

<sup>768</sup> SÁNCHEZ, Marcelino., Op. cit., p. 37.

<sup>769</sup> CORRAL D, Manuel, Op. cit., p. 77-78.

<sup>770</sup> RESTREPO URIBE, Pedro, Op. cit., p. 33.

radicalismo o del conservatismo, como élites que gracias a su ejecución pública recibían de la masa estrepitosos aplausos, por presentarse como redentores, como defensores de la luz para las mayorías, como instancias que atacaban la ignorancia y promovían la industria y el comercio con el objeto de propiciar la felicidad del mayor número. Los aplausos iban y venían en cada discurso y con cada uno de ellos, la afirmación del plan radical o de la instrucción conservadora en Antioquia. Allí, en los exámenes, en medio de la multitud expectante, los amigos del Gobierno y el mismo Gobierno, realizaban las donaciones y se anunciaban y asignaban los recursos para favorecer el impulso civilizador, aquel en que se distribuían premios a los que habían demostrado ser mejores que los demás<sup>771</sup>.

La organización del examen como función, como ceremonia, se vio en el contexto en cuestión, acompañado de decoración, de música, de discursos, de poesía, de premios, de paradas militares<sup>772</sup> en las que los escolarizados mostraron los avances en su preparación para la guerra en la cuadrícula escolar<sup>773</sup>. Salían pues a relucir en tal acto, para satisfacción de los altos y medianos funcionarios adscritos al ramo de la instrucción pública, como testigos para posterior difusión en los diarios adscritos a los respectivos poderes, los halagüeños resultados alcanzados en la instrucción, acompañados del renombre de aquellos escolarizados de mayor éxito en sus estudios, es decir, de los sujetos que más habían sido disciplinados y normalizados, los que más habían sido impulsados por la lógica del progreso jalonado en su proceso de escolarización<sup>774</sup>. Allí quedaba la evidencia en la multitud de aquellos que sin sobresalir, presenciaban a la vista el modelo a seguir y el mensaje de que sólo los más aptos eran reconocidos por la sociedad<sup>775</sup>, a aquellos que en caso de emular de forma eficaz a los mejores, evitarían ser *obreros de la agricultura ó de las artes*, para ser mas bien *hombres de ciencias o maneras cultas*<sup>776</sup>.

<sup>771</sup> GUARÍN, R. B, Exámenes de las Escuelas públicas de Nemocon, Op. cit., p. 155.

<sup>772</sup> SÁNCHEZ, Marcelino, Op. cit., p. 35.

<sup>773</sup> CÁRDENAS, Macario, Op. cit., p. 222.

<sup>774</sup> LÓPEZ, José Domingo, Op. cit., p. 109.

<sup>775</sup> GÓMEZ, José María. Nota del Presidente de la Corporación Municipal de Marinilla transcribiendo un informe del señor Jesús A Gómez, sobre el resultado de los exámenes del Colegio de San José en dicho Distrito. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 52 (Dic. 13 de 1872). ARPE 6811 C.19 RI. 1872. p. 425.

<sup>776</sup> VILLA, Maximiliano, Op. cit., p. 20.

## 7.5 LA FUNCIÓN DE LOS EXÁMENES Y CERTÁMENES PÚBLICOS EN LA EFECTIVA GESTIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Además de la función de labrado y verificación que permitieron los exámenes públicos, tuvieron de igual manera gran relevancia en tres aspectos. Permitieron en primer lugar el desarrollo de juegos de verdad, fueron en segundo lugar condición de posibilidad del compromiso permanente y necesario en los sujetos adscritos a la instrucción pública con el objeto de transmitir los discursos puestos en circulación y facilitaron finalmente evidenciar los filtros discursivos que sobre materias y temas se impusieron por el poder político.

Frente al primer elemento, el examen al desarrollarse como función, buscó convencer a la multitud de que ocuparse de la instrucción de la juventud era cumplir un deber personal y trabajar por el porvenir del país. En él se desarrollaron juegos de verdad como el siguiente, en el que se optó en medio de la masa, por el afianzamiento de la Reforma Instruccionista:

Nosotros observamos que por unos se desvirtuaba la naturaleza i carácter de la *educacion* comprendiendo mal su mision; que por otros no se le reconocía como elemento rejenerador de las costumbres i creador de la riqueza i prosperidad nacional, i que por otros se perjudicaba con vagas declaraciones sin traer a cuenta la direccion que se diera para realizar las grandes promesas de bienestar i bienaventuranza terrestre que dice encerrar esta májica voz; mas ya que nuestro pais ha encontrado tambien la radical evolucion que está efectuándose en el espíritu de la educacion en jeneral; ya que nuestros publicistas i casi toda persona ilustrada comprende que *ensanchar la educacion es ensanchar las bases de la república*; ya que aquella tiene en la administracion pública el puesto que debidamente le corresponde, es decir: ya que el Gobierno cumple el deber de corresponder al derecho más sustancial del desvalido ciudadano, ya que esta educacion, competente i efectiva para todos, procura un beneficio real i positivo para sí y su prosperidad a quienes pronto vamos a traspasar el destino de nuestras instituciones –su perpetuidad i progreso, i ya en fin, que vemos asociado el espíritu progresivo i vivificante que solo puede comunicar una sociedad

trabajando de concierto i en armonía con los esfuerzos del estadista i del instructor, el gozo se apodera de nuestro corazon i no acertamos a dar a nuestra patria la enhorabuena<sup>777</sup>.

Por esta vía el examen fue escenario en el que se continuó la confrontación política y filosófica frente al proyecto de persona y sociedad que se debía o no gestar en la escuela. Los opositores a la Reforma Instruccionista, vieron en ellos, un teatro, con acciones fingidas y exageradas en las que los *apóstoles del progreso* hacían su papel<sup>778</sup>. Como curiosa *función cívica*, los exámenes fueron el escenario, para difundir los principios de una escuela laica y obligatoria, criticados duramente por líderes conservadores y sectores de la Iglesia y de igual manera el espacio político en el que se legitimaba la libertad, la ciudadanía y el progreso como componentes en los que se sustentaba el proyecto liberal.

Los exámenes públicos se convirtieron en una ceremonia para impulsar las doctrinas de los instruccionistas y para testimoniar el producto de su troquel. Para los opositores a la Reforma Instruccionista, estos eventos públicos fueron evidencia del *veneno corruptor de las impías doctrinas y principios*. Así, lo que los exámenes mostraban, agudizaba las posiciones políticas e ideológicas de quienes estaban a favor o en contra de la Reforma Instruccionista la cual, para sus detractores, *marchaba a pasos agigantados en su obra de tinieblas*<sup>779</sup>.

Para opositores de la Reforma Instruccionista, lo “único digno de mencionarse [eran] los certámenes públicos de los establecimientos de educación, tanto públicos como privados” que se realizaban en Antioquia. En esta misma óptica en ellos se mostraban los progresos en la instrucción de la juventud antioqueña, “llamada a combatir en lucha abierta, sin tregua ni descanso, los falsos principios que se inculcan en los colegios liberales y que tanto mal están causando al país”<sup>780</sup>.

En Antioquia el progreso de la instrucción manifestado en los exámenes públicos, fue

<sup>777</sup> GUARÍN, R. B, Exámenes de las Escuelas públicas de Nemocón, Op. cit., 155.

<sup>778</sup> Progreso y calidad de los exámenes de las escuelas normales en Cipaquirá. Unos observadores En: El Tradicionista. Bogotá: Trim. 1, vol. 4, no. 374 (Ene. 13 1875). ARPE 1298 C.126 RI. p. 1641.

<sup>779</sup> Ibid., p. 1641.

<sup>780</sup> Sobre los certámenes públicos en el Estado de Antioquia. En: El Heraldo. Medellín: Vol. 3, no. 146 (Nov. 17 1871). ARPE 2247 C.49 RI. 1871. p. 599.

sinónimo de la moralización alcanzada como reacción a las costumbres pervertidas, de gusto por el orden, de acatamiento a la autoridad, de higienismo, de modificación del carácter y la conducta en coherencia con el conservadurismo. En Antioquia se combatió la ignorancia, aquella que llevaba a bares y que despilfarraba el salario, modificando desde la asistencia al culto y a la educación, los referidos comportamientos, para impulsar la conformación de seres laboriosos, arreglados e inteligentes. El examen debió dar cuenta en este sentido de la formación de hombres de familia, instruidos y religiosos, hombres de *espíritu expansivo, casi refinado*, que imitaran a las clases favorecidas de la sociedad.

Este fue en parte el proyecto que la escuela impulsó en Antioquia hasta que el liberalismo radical, triunfó militarmente en la Guerra de las Escuelas, victoria que no evitó la *oposición sistemática y sin tregua á las Escuelas oficiales*, convertidas por la élite política adscrita al liberalismo radical, en *eje del esfuerzo cultural de modernización*, es decir, en instancia utilizada como aparato de poder por el Estado, quien ante la falta de un apoyo social para materializar el proyecto de desmonopolización de la cultura y de modernidad que afirmara al liberalismo en el poder<sup>781</sup>, a través de una racionalidad legal, contrarrestó, con mediano éxito, el debilitamiento de los poderes patrimoniales y clientelistas de hacendados y gamonales y el Poder Pastoral, como instancias defensoras de la sociedad antigua\*. Fue tanta la resistencia a la Reforma Instruccionista por la oposición en Antioquia, que después de la Guerra de las Escuelas, se interrumpió en varias ocasiones el normal desarrollo de los

<sup>781</sup> GUTIERREZ C, Eugenio, Op. cit., p. 17-21.

\* Los informes de los exámenes dejaron ver un sistema de instrucción pública que progresaba de forma lineal y con él, las aspiraciones de progreso moral y material de los instruccionistas. Emergieron en ellos de forma excepcional, datos que por el contrario, mostraron una instrucción pública con Directores poco preparados, locales escolares altamente deteriorados o inadecuados, sin recursos y útiles dignos para la enseñanza. Lo primero fue producto de la estructura configurada por los instruccionistas para gestionar los exámenes, la cual se asentó en funcionarios o voluntarios cercanos al Poder Político, que como élite política o cultural en los Distritos, afirmó el funcionamiento de un sistema de instrucción en medio de las penurias, la cual demandó de manera esporádica y de forma mesurada, el mejoramiento de las condiciones escolares para continuar el progreso indefinido con el que se posibilitaba día a día, una instrucción enfocada de manera deliberada, a subvertir sustancialmente el orden social, cultural y político existente, desde el ataque a la ignorancia. Por esta vía se afirmó no sólo el mito del progreso sino la actuación de una organización liberal formal, que funcionaba en un entramado de vínculos y clientelas personales, en donde el recomendado era en la mayoría de las ocasiones el tenido en cuenta por un poder que centralizado, daba cabida a los sujetos encomendados por los poderes locales. Lo segundo fue producto de miradas más realistas, que veían en medio de los relativos logros, condiciones materiales y culturales exiguas en la escuela, aspectos que ofrecían poderosa resistencia al aparato escolar para posibilitar la *mayoría de edad* y para afirmar al liberalismo radical. Al respecto ver: CASTRILLÓN, Ramón A. Carta de 11 de Diciembre de 1877 al señor Inspector General de Instrucción Pública sobre exámenes en la Prefectura del Departamento del Nordeste e Inspección de la Enseñanza. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 12 (Feb. 19 1878). ARPE 7288 C.13 RI. 1878. p. 94 y GUTIERREZ CELY, Eugenio. La política Instruccionista de los radicales: intento fallido de modernización de Colombia en el siglo XIX. 1870-1878. Huila: Editorial FOMCULTURA, 1999. p. 29.

exámenes, como ocurrió en 1880, tras los enfrentamientos iniciados el 28 de enero, que tocaron *con su aliento paralizador las escuelas oficiales*, convirtiendo *en cuarteles y garitos los locales donde la ciencia aleccionaba día por día á los apóstoles del progreso*<sup>782</sup>.

En medio de la lucha entre el impulso del poder del Estado y el mantenimiento de la sociedad antigua, entre el imperio de la ley y las pretensiones, consejos y fidelidades de tipo antiguo, había lugares en Antioquia en los cuales el *brazo de la ley no alcanzaba* hasta ellos, siendo burladas y desatendidas las providencias que por el liberalismo se impulsaban en este Estado, sometido militarmente a los intereses de los líderes de esta doctrina, los cuales pretendían sacar a Antioquia de la *ignorancia y el salvajismo* en que para ellos había sido sumida.

Finalizada la Guerra de las Escuelas, continuó en Antioquia una confrontación silenciosa acompañada de encuentros bélicos, en la que la instrucción pública fue un medio legítimo para imponer el Estado liberal, siendo un eje fundamental para la difusión, apropiación y retransmisión de formas de sociabilidad política moderna. Esparciendo por medio de ella el virus de la modernidad, invadido por la ideología liberal<sup>783</sup>, se prefirió como medio posterior a la vía armada. En los exámenes se mostró la efectividad con la que se impuso la transmisión de la ideología política moderna, como modernidad jalonada desde instancias estratégicas del Poder Político.

En lo que respecta a la importancia de los exámenes públicos como mecanismo para reconocer el compromiso de los diferentes sujetos adscritos al ramo de la instrucción pública, evento verificado en los resultados que en ellos se mostraban como ceremonia, es necesario plantear que éstos, en la mayoría de las ocasiones, reflejaron el progreso lineal en que creían los funcionarios y que, no sin resistencias, terminó por asumir la sociedad<sup>784</sup>. Así, sin desconocerse la falta de eficacia del sistema de instrucción pública que algunos exámenes y certámenes mostraron, en éstos mayoritariamente se evidenció el aprovechamiento de los niños y la juventud en la instrucción pública y, por esta vía, el éxito obtenido en la *difícil y laboriosa tarea* del director o del maestro.

---

<sup>782</sup> TRUJILLO, Emiro A, Informe del Inspector del Departamento del Norte al Inspector General de Instrucción Pública sobre los exámenes celebrados en Junio, Op. cit., p. 85.

<sup>783</sup> GUTIERREZ C, Eugenio, Op. cit., p. 14-18.

<sup>784</sup> DUQUE, Obdulio, Op. cit., p. 65-66.

En este sentido se expresaba, respecto al compromiso presentado por el director o el maestro como instructores de la juventud que el “pueblo y el Estado entero [eran] deudores del inmenso reconocimiento por el positivo servicio [prestado], difundiendo vuestras luces por medio de la enseñanza, grande y santa misión”<sup>785</sup>. Los exámenes no sólo debían reflejar el aprovechamiento de los estudiantes para salir de la ignorancia y por esa vía afirmar un individuo y un ciudadano que, reconociendo los deberes y derechos formalmente señalados, contribuyese a la afirmación de una moral unificante y por esta vía al Estado y sociedad requerida para el impulso del proyecto radical sino, dar cuenta de la *consagración, conducta ejemplar y amor a la enseñanza* como cualidades que en el director y el maestro daban cuenta de una instrucción sólida y variada y de igual manera del *orden, compostura y aseo de los examinados*<sup>786</sup>. Concientes los directores y maestros del empleo del examen como medio para la *calificación [...] acertada del Director*<sup>787</sup> y como instrumento para determinar la efectividad de quienes instruían, hacían en ocasiones de los actos de exámenes, un engaño para si mismos, para los escolarizados, los padres de familia y las autoridades<sup>788</sup>.

Considerados los resultados de los exámenes como el termómetro para medir la altura del pueblo civilizado, los progresos en la educación mostrados en este tipo de eventos públicos, fueron señales no sólo del compromiso del director y del maestro, sino del progreso en la Administración Pública de los distritos, en ramos tan estratégicos para el gobierno de la población, como el de la instrucción pública<sup>789</sup>. Los exámenes en tal sentido, debieron mostrar el tipo y característica de la instrucción brindada, al igual que el estilo republicano o conservador que se imprimía en ésta<sup>790</sup>.

Los resultados de los actos literarios, permitieron determinar de igual forma cuáles eran las instituciones del ramo de la instrucción que llenaban las *exigencias de la sociedad y las aspiraciones del Gobierno* y cuales no. Por esta vía los exámenes públicos

<sup>785</sup> CEBALLOS, David R.; BENICIO, Ángel. Carta de 6 de Febrero de 1869. Informe a Francisco J. Martínez sobre el resultado de los exámenes. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 322 (Mar. 13 1869) Universidad de Antioquia. Biblioteca Central, Sala de Prensa, 1869. p. 92.

<sup>786</sup> TRUJILLO, Emiro A. Informe del Inspector del Departamento del Norte al Inspector General de Instrucción Pública sobre los exámenes celebrados en Junio., Op. cit., p. 85.

<sup>787</sup> PALACIO, Benjamín. Informe no. 76 de 15 de Enero de 1878 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Centro, sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 12 (Feb 19 1878). ARPE 7284 C.13 RI. p. 91.

<sup>788</sup> Organización de escuelas: importancia de los exámenes públicos i privados; como deben verificarse unos i otros., Op. cit., p. 38.

<sup>789</sup> CORRAL D, Manuel, Op. cit., p. 77-78.

<sup>790</sup> CASTRO, Ricardo L, Informe no. 500 de 7 de Agosto de 1880 del Prefecto del Departamento del Centro, sobre exámenes, Op. cit., p. 98.

posibilitaron canalizar el compromiso del Gobierno, quien al requerir de resultados satisfactorios, buscó como efecto en los mismos:

el que *la educación* [germinara] hasta en las mas reducidas poblaciones de este poderoso y afortunado Estado, [refiriéndose a Antioquia] merced á los esfuerzos patrióticos de su ilustrado, progresista y popular Gobierno, por lo cual con razón y con justicia recibe aplausos constantes de todos los amantes del progreso y de la civilización, y las bendiciones de esos seres desheredados de la fortuna a quienes con mano pródiga se suministrara a su inteligencia la luz de la ciencia<sup>791</sup>.

En este orden de ideas, resultados de los exámenes públicos obtenidos en el Estado de Antioquia en el primer semestre de 1868, evidenciaron para el Secretario de Gobierno como Secretario General de la Instrucción Pública, el entusiasmo general que en todos los actores parroquiales había despertado la educación de la juventud. Permitieron de igual manera valorar el compromiso de la mayoría de los señores curas y el desdén de algunos con sus feligreses para desempeñar el encargo de examinadores y consagrarse semanalmente a la educación de la juventud desde la clase de moral y religión<sup>792</sup>.

Por vía opuesta, los exámenes públicos permitieron apreciar tras el período de la Guerra de las Escuelas\* la falta de compromiso de sectores del Poder Político conservador y de la Iglesia en Antioquia, manifestado en la oposición a las escuelas oficiales impulsadas por el Gobierno simpatizante del liberalismo radical, aspecto que redujo drásticamente la asistencia de alumnos a la presentación de exámenes y certámenes<sup>793</sup>.

Es de anotar, que finalizada la guerra, la activación de la maquinaria de los exámenes, fue una prioridad en el andamiaje administrativo instaurado por el liberalismo de

<sup>791</sup> CÁRDENAS, Macario, Op. cit., p. 224.

<sup>792</sup> GARCIA, Abrahám, Circular No 12. Transcribiendo a los profesores otra que se ha dirigido al clero del Estado sobre instrucción pública, Op. cit., p. 275.

\* La rebelión del Gobierno de Antioquia contra las instituciones nacionales y el levantamiento de los pueblos para defender la religión, hicieron en la Guerra de las Escuelas, *que la administración pública se derrumbara por completo i con ella los planteles de educación que existían sin que ninguno pudiera sostenerse en pie ante el empuje devastador de la guerra*. Ver: CASTRILLÓN, Ramón A. Informe no. 461 de 11 de Noviembre de 1877 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Nordeste, sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 12 (Feb. 19 1878). ARPÉ 7287 C.13 RI. p. 93.

<sup>793</sup> MURILLO I., Vicente. Informe de 12 de Diciembre de 1877 del Inspector De Enseñanza del Oriente sobre exámenes al Señor Inspector General de Instrucción Pública del Estado. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 14 (Mar. 13 1878). 1878. p. 115.

Antioquia en el campo de la instrucción pública. En este sentido, aunque los establecimientos de instrucción fueron reabiertos paulatinamente a partir de abril de 1877, -después de un cierre de más de un año de guerra- a finales del mismo año, el liberalismo impuso la ejecución de exámenes finales en el año escolar en cuestión, no sin contar con la resistencia de actores políticos conservadores y eclesiásticos que menguaron de forma significativa el volumen de alumnos que venían presentándose a los exámenes<sup>794</sup>. En este contexto, en muchos distritos de instrucción pública, el poder político adscrito al liberalismo radical, sustituyó a “los maestros traidores por individuos competentes i suficientemente honrados, para dar garantías de estabilidad a las escuelas cuya direccion se les [había] encomendado”<sup>795</sup>. Estas decisiones se complementaron con otras medidas como la de “adiestrar a las personas del bando republicano en el importantísimo arte de enseñar, colocándolos de preferencia a los otros”<sup>796</sup> y la de suprimir en la mayoría de las escuelas creencias despreciadas por los Instruccionistas, tildadas de supersticiosas y de encadenadoras de la razón y del envilecimiento de la conciencia, intentando imponer la educación laica<sup>797</sup>.

Para los instruccionistas y para el proyecto de Estado–Nación que impulsaban, fue fundamental que en los exámenes se notara el *deseo de corresponder a las esperanzas del Gobierno*<sup>798</sup> y a los esfuerzos que éste hacía a favor de la instrucción pública, como estrategia fundamental para la aculturación racionalista y a favor de la ideología democrática moderna como fuente de legitimidad del Poder Político.

Los exámenes como testimonio de la empresa civilizadora que quería a toda costa emprenderse, permitieron por esa vía al partido liberal, continuar “gobernando la República i atraer poco a poco a su seno a las nuevas generaciones. Tales serán los frutos de la simiente que hoi esparcimos, si se prepara bien el terreno, si lo abonamos, regamos i cultivamos científicamente. El porvenir es nuestro, esto es, de la ciencia y del

<sup>794</sup> CASTRILLÓN, Ramón A , Informe no. 461 de 11 de Noviembre de 1877 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Nordeste, sobre exámenes.. cit., p. 93-94.

<sup>795</sup> Informe no. 850 de 20 de Diciembre de 1879 al señor Inspector General de Instrucción Pública del Estado sobre los exámenes de las escuelas oficiales del presente año escolar en la Prefectura del Departamento del Norte. En: El Preceptor. Medellín. T. 2, no. 5 (May. 17 1880). Bogotá: Biblioteca Nacional. Sala de Prensa, 1880. p. 35.

<sup>796</sup> Informe del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Oriente, sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 14 (Mar. 13 1878). ARPE 7291 C.13 RI. 1878. p. 109.

<sup>797</sup> GUTIERREZ, Belisario , Op. cit., p. 87.

<sup>798</sup> PALACIO, Benjamín, Informe no. 76 de 15 de Enero de 1878 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Centro, sobre exámenes. Op. cit., p. 91.

progreso<sup>799</sup>.

Finalmente, los exámenes públicos permitieron mostrar la presencia de filtros discursivos implementados desde las políticas del Gobierno federal y de Antioquia, fundados en una moral de conveniencia, expresados en materias o campos de saber no examinados por los funcionarios. Así, estos eventos como expresión de la línea de fuerza política que se presentó en Antioquia después de la Guerra de las Escuelas, excluyeron como discursos y materias a ser escritadas en las escuelas normales de Antioquia<sup>800</sup> y en la mayoría de escuelas públicas del Estado<sup>801</sup> la de Moral, Religión y Urbanidad.

En síntesis, las prácticas de examen que se desplegaron en la práctica pedagógica y en ámbitos sociales, políticos y morales, con el objeto de generar procesos de transformación individual y colectiva, generaron un saber administrativo en la instrucción pública que impactó o se vio recortado por el saber pedagógico.

---

<sup>799</sup> KELIM, Alí,, Op. cit., p. 61.

<sup>800</sup> Certámenes públicos de 20 de Diciembre de 1877 en las Escuelas Normales. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 8 (Dic. 20 1877). ARPE 7262 C.13 RI. 1877. p. 59-60.

<sup>801</sup> TRUJILLO, Emiro A, Op. cit. p., 86.

## 8. EL PREMIO COMO MECANISMO DE PRECISIÓN MORAL DESPLEGADO EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Pésimo sistema es también el de presentarles la lei del deber como dependiente de la sancion de las penas i de las recompensas, porque asi se adultera i desnaturalizan las nociones del bien i del mal. Jamas se le debe hacer creer a un niño que una cosa es mala porque se castiga, o buena porque se recompensa, no: es preciso arraigar en su alma la convicción profunda de que las acciones [...] se castigan porque el mal es acreedor a la pena; así como de que se recompensan las buenas porque el bien merece el premio. No [...] altera mas la moralidad y el carácter en su principio que el atribuir al cumplimiento de los deberes una intención venal y mercenaria.

GÁLVEZ, José de Jesús. El deber. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. V No 143 (Sep. 27 1873). ARPE C 141 1971 RI. p. 311.

La debilidad debe ser mentirosamente transformada en *mérito*

NIETZSCHE, Friedrich. La genealogía de la moral. Madrid: Alianza Editorial. Título original: Zur Genealogie der moral: Eine streitschrift. Traducción al castellano: Andrés Sánchez Pascual. 1994. p. 53.

### 8.1 LA LUCHA PREMIADA EN COHERENCIA CON LOS VALORES ESTABLECIDOS

El premio fue un elemento del dispositivo administrativo desplegado en la instrucción pública en la Reforma Instruccionista en el Estado de Antioquia. Como *testimonio de honor*, fue usado, una vez, con base en la inspección y la vigilancia o el examen, llevados a cabo para la gestión de la instrucción pública, se reconocía en el funcionario o escolarizado, los comportamientos llevados, la virtud alcanzada, los deberes cumplidos, la gloria adquirida o las acciones heroicas producidas; prácticas que de contribuir al mantenimiento de los valores dominantes, a la conservación de la plataforma jurídico-política existente y al afianzamiento de los poderes políticos y

administrativos que dirigían la instrucción pública, debían ser dignas de mérito. Como lo indica Zapata, las recompensas como *prácticas escolares con sus rituales* fueron un

aspecto esencial del proceso de inculcación ideológica [...] tras su aparente función educativa y técnica, aseguran la función esencial pero oculta de realizar en la escuela la ideología burguesa, de someter a ella a todos los individuos y, en este sentido, de representar a su manera la producción, el derecho, el Estado Burgués<sup>802</sup>.

El premio como componente del engranaje administrativo, jugó de manera sutil un importante papel de gobierno. Posibilitó la apropiación de discursos políticos, religiosos, sociales o culturales y con ellos, favoreció como refuerzo, la impresión de comportamientos socialmente validados, al hacer palpable la conexión entre la felicidad y la ejecución de actuaciones útiles y convenientes, las cuales a su vez fueron fuente de emulación<sup>803</sup>. Para premiar el mérito, se contó con sujetos -examinadores, curadores, inspectores y directores- que al dirigir, inspeccionar, vigilar y examinar pudieron ejercer un poder judicial en las diferentes instancias del sistema de instrucción pública, en tanto tuvieron la potestad para premiar o castigar los actos, según los sujetos se *manejan bien* para alcanzar aprobación y con ello el beneplácito o *eviten el mal* para no desagradar a las esferas de poder que en la instrucción pública desplegaron su mirada para cuidar del funcionamiento instituido. La justicia conveniente y útil de quienes participaban en esta gestión, posibilitó así la distribución de recompensas y castigos. Su capacidad de dirección y gobierno estuvo en valerse de manera eficaz de las primeras, evitando hasta donde fuese posible los segundos.

En la Reforma Instruccionista, entroncada en un período de la historia en el que se dio gran importancia al valor positivo de la ciencia y al cálculo racional de los comportamientos diarios, se premió la conducta moral y formalmente correcta, tanto en los Estados Unidos de Colombia como en Antioquia. El premio en este contexto se incardinó, desde una agonística entre quienes luchaban por la afirmación de valores dominantes. La competencia por el premio, desarrollada de manera magistral en el

<sup>802</sup> ZAPATA, Vladimir, Op. cit., p. 164.

<sup>803</sup> GUARIN, Romualdo B. Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas. Sistema moderno de enseñanza primaria. Op. cit., p. 69-70.

aparato escolar, coadyuvaba a la constitución de un determinado tipo de persona y sociedad. El premio, como penúltimo elemento del dispositivo administrativo empleado para la gestión de la instrucción pública y que en la actualidad, como sucedía en la Reforma Instruccionista en Antioquia, no se visibiliza en la ratio administrativa, no por ello operando como práctica, contribuye por la anterior vía, a la formación de individuos con energía de carácter, estoicos, con capacidad de control activo y permanente sobre sí mismos, autorreflexivos, entregados a las actividades terrenales y sobrenaturales y practicantes de la virtud, es decir, capaces de someter toda pasión al principio del deber.

En este horizonte, el principio esgrimido en el que se expresa que el “Gobierno no premia sino los esfuerzos hechos para adquirir un gran mérito moral; en consecuencia, no se recompensará en ningún caso a un alumno por sus dotes naturales ni por los progresos que haya hecho en el estudio, si no ha observado conducta ejemplar dentro i fuera de la escuela”<sup>804</sup> y además un *fiel y esmerado cumplimiento de los deberes*; resume el proceder con el cual se actúo para premiar en los Estados Unidos de Colombia y en Antioquia<sup>805</sup>, en el período por el que acá se indaga. Este principio jurídico-político, era compartido en el campo pedagógico por Martín Lleras quien respecto a la entrega de premios planteaba:

no deben distribuirse siempre a quien hace mayores progresos, porque aun cuando en apariencia los merezcan, no debe perderse nunca de vista que en la mayor parte de los casos ellos dependen de disposiciones naturales i talento, o de los trabajos que al efecto se toman los padres o demás miembros de la familia, lo cual no puede menos de rebajar su mérito personal, esto es, su propio trabajo, su asiduidad, que es lo que el institutor debe principalmente premiar<sup>806</sup>.

Los premios entregados al esfuerzo hecho para adquirir un gran mérito moral, fueron parte del modelamiento y encauzamiento de la conducta de los escolarizados y de los

---

<sup>804</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto orgánico de Instrucción pública primaria. Op. cit., p. 19.

<sup>805</sup> VILLA, Recaredo. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 28 (Enero 20 de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 8044 C 185, RI, Op. cit., p. 232.

<sup>806</sup> LLERAS, Martín. Pedagogía: de la educación moral. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 3, no. 99 (Nov. 23 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2a., 1919 C.139 RI. p. 375.

funcionarios públicos. Si bien la entrega pública de los galardones se realizó anualmente, al final de los cursos, entregándose principalmente a escolarizados y en ocasiones a maestros, su merecimiento fue producto de la “buena” conducta y el aprovechamiento que día a día había forjado al digno de premio. La escuela mediante tal tecnología política desplegada en la cotidianidad escolar a través de técnicas que se detallarán más adelante, premia a los mejores. El premio así, destacó al sujeto del grupo, hizo de él un individuo que se diferenció de éste. Como instrumento reconocido al subyugado, por los que ejercían el poder, creó una carta de presentación excepcional para competir en el nuevo orden guiado por el mito del progreso<sup>807</sup>. El premio operó en la escuela, en la medida en que la recompensa que alcanzara el escolarizado al final del año, al final de sus estudios, debía ser pagada a precio de entregar su tiempo de vigilia, *el tiempo exhaustivo de la vida*<sup>808</sup>, a las demandas de la *maquina escolar*. Su conexión con el sistema de administración de la instrucción pública, se presenta en tanto el comportamiento, el carácter y las disposiciones que se forman en aquellos que aspiran a ser premiados, tienen grandes repercusiones en la organización y mantenimiento del orden social, político y económico hegemónicamente existente.

El premio, en primer lugar, permite en el horizonte referido, tanto en el contexto político del Gobierno de la Unión como en el de Antioquia, a desplazar las *promociones* realizadas *sin bastante criterio y con frecuencia por favoritismo*<sup>809</sup>, desplegadas bajo los presupuestos arcaicos y costosos de la sociedad medieval, aristocrática y conservadora, que con la nueva propuesta liberal desplegada a lo largo del siglo XIX se pretendía desplazar.

La Reforma Instruccionista implementada en la Unión, al buscar el afianzamiento de los derechos políticos de inspiración liberal, acompañó el premio del cálculo para no cometer en su aplicación la inequidad. Su implementación -en el contexto de un poder político que demandaba para su mayor consolidación la libertad e igualdad, en un país que dos décadas atrás había mantenido la esclavitud y carecía de libertades políticas- se rodeó en la instrucción pública de un rito y una retórica de la justicia, de la equidad, de la firmeza, de la medida, de la dulzura; principios éstos, dictaminados en medio de la

<sup>807</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia. Op. cit., 168-169.

<sup>808</sup> FOUCAULT, Michel. La verdad y las formas jurídicas. Op. cit., p. 130.

<sup>809</sup> CORTÉS, Enrique. Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca, Op. cit., p. 735.

lógica de la competencia, de largas escalas de jerarquías y diferencias que retomaban a su modo el pasado, en el contexto de un afán por el progreso vacío de Occidente, en una situación social de alta inequidad, en un medio cultural con grandes ambivalencias y en un espacio escolar que propugnó por liberar, pero también por disciplinar y normalizar<sup>810</sup>. El premio, en la perspectiva de aplicación de una justicia útil y conveniente, debía en esta lógica, no ir acompañado de las preferencias, de los favores, pues, con ello se menguaba la justicia, el respeto, la confianza, el cariño, el estímulo, el celo y se promovía el desaliento, el odio, la desobediencia, el debilitamiento de la autoridad y la resistencia<sup>811</sup>. Sale con ello, la desnaturalización de las inclinaciones, la corrupción de los corazones, el falseo del juicio y una deteriorada imagen de quienes en la asignación de premios estaban implicados. Desde estas premisas morales, se forman en quienes premian –maestro, examinadores, inspectores y directores- disposiciones hacia el premio, los cuales con base en ellas, debían de entregarlo con imparcialidad, otorgándolo desde una dirección estricta y justa, que invitara al sujeto a comportarse bien para obtener recompensa. La arbitrariedad no debía pues estar presente en la entrega del galardón. La efectividad, el éxito de esta maquinaria moral, era garantizada sólo por la “imparcialidad” en su aplicación. El premio se aplicaba en la perspectiva anterior, según los principios utilitaristas esbozados por Mill<sup>812</sup> en los cuales la justicia se conecta con la utilidad, cuando quienes premian, satisfacen las expectativas creadas, al darle a los premiados aquello a lo que tienen *derecho*, el galardón que se merecen, desde la imparcialidad que partiendo de ver a todos por iguales, genera en la inspección y el examen metódico, juicios que crean diferencias.

El premio tanto en la Unión como en Antioquia legitima el nuevo orden social impregnado de ciencia y progreso, dando al que se merece por su trabajo y su talento o por su falta de celo y emulación, lo que le corresponde. Los premios, fueron insertos en el liberalismo económico, animador del librecambismo y de un sistema político que daba cabida de manera preponderante a los individuos mejores, a la expansión de los

---

<sup>810</sup> Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos. Traducción de V. Mallarino. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 13 (Abr. 1 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1693 C.140 RI. p. 199.

<sup>811</sup> Ibid., p. 198.

<sup>812</sup> STUART MILL, John. El Utilitarismo. Barcelona: Ediciones Altaya S.A, Título original: Utilitarianism – The Science of logia-book VI- Chapter XII. Traducción al castellano: Esperanza Guisán. 1995. p. 100-108.

ideales meritocráticos<sup>813</sup>. En igual dirección se explica la idea napoleónica de “reemplazar la genesiocracia feudal por la meritocracia, por la cual hasta el hijo de un campesino puede llegar hasta los primeros puestos por méritos”<sup>814</sup>. Tras de la superioridad por el galardón, con el que se desplaza la superioridad “sanguinea”, se esconde un proyecto histórico liberal, que pretende afirmar en el individuo la creación de su propia situación como resultado de un “mérito”. Así, con los premios se hace evolucionar la sociedad que se había configurado hasta mediados del siglo XIX, la cual no veía sino en la distinción social, la preferencia y el merecimiento<sup>815</sup>. El premio operaba así ante un mundo relativamente estático en sus relaciones sociales, con el mérito, para desconocer la condición social, desde este nuevo elemento que introduce dinamismo. Aun en medio de su capacidad de normalización, el merito premiado en el ámbito escolar, le recuerda al individuo que aunque existe una igualdad entre él y los demás, también está presente una desigualdad evidenciada en el momento en que el galardón se hace efectivo, aspecto que prepara al individuo en el aparato escolar para sentir con menos rigor el yugo del contexto extraescolar. La instrucción y la educación se convierten en elementos relevantes del meritocratismo característico del humanismo burgués. La concreción del progreso exige necesariamente de productividad. La instrucción pública en el discurso ilustrado esta asociada al desarrollo económico nacional, a la productividad, es decir, al conocimiento escolar y a las prácticas disciplinarias asociadas a él<sup>816</sup>.

En segundo lugar, ante el individuo dependiente y sin espíritu competitivo que había dejado tras de sí la colonia, como características que pervivían, en parte debido a las disposiciones políticas y estructuras institucionales instituidas tras las gestas emancipatorias, los llamados liberales radicales, con mayor moderación y menos fundamentalistas que los liberales de mediados del siglo XIX de la Nueva Granada, demandaban para el impulso y mantenimiento de su proyecto político, social y económico de individuos que compitieran, que lucharan, que se esforzaran por salir

---

<sup>813</sup> LOAIZA C. Gilberto. Educar y Gobernar. En: Manuel Ancizar y su época. Bibliografía de un político hispanoamericano del siglo XIX. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia-Sede Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2004. p. 388.

<sup>814</sup> BORRERO C., Alfonso. La universidad napoleónica y la universidad en Francia hasta 1968. Bogotá: ASCUN-ICFES, 1983. p. 23-24.

<sup>815</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. Op. cit., p. 80.

<sup>816</sup> TERRÉN, Eduardo, Op. cit., p. 70.

adelante<sup>817</sup>. El premio adquiere para tales propósitos, una singular utilidad. Como componente administrativo, para cumplir su cometido en la instrucción pública, se concreta en prácticas pedagógicas maniqueístas, regidas más por la lógica del premio que del castigo. Los liberales lo despliegan en la escuela para recompensar a los “mejores” y por esta vía crear un escenario en el que imperaran la emulación y el elogio. Tras del honor propiciado a los que se apropiaban con mayor ahínco del proyecto Instruccionista – constitución de una moral cívica, incremento de la instrucción, formación del ciudadano, incremento de la civilización, desarrollo del individuo, fomento de la razón, desarrollo de la ciencia- se encontraba la necesidad de constituir un proyecto de Estado fundamentado en el sórdido ideario liberal.

Para menguar la masa heterogénea de habitantes que durante siglos no habían tenido ningún status, ni rango de ciudadanía y que en menos de una generación habían salido de la esclavitud -aspecto que repercutió en el manteniendo para el período de la Reforma Instruccionista de prácticas de servilismo- el premio creó desde la escuela, un escenario propicio para la competencia que era necesario afirmar. La pasión por triunfar, se asoció en este horizonte con el “obrar bien” y de mejorar siempre. La recompensa, puso pues al sujeto en una posición de ascenso respecto al lugar en que los demás quedaban, desencadenando por esa vía la emulación, es decir, el deseo de los débiles por superar al premiado, el deseo de los perdedores, por estar en el podio de los vencedores<sup>818</sup>. La emulación desencadenó así, en el contexto de la lucha por la existencia, una reacción perpetua de recompensas y castigos, de estímulos y penas que llevaban en sí, el triunfo o la derrota, asociados al trabajo o la omisión de deberes, a la “superioridad” e “inferioridad” de los sujetos inmersos en estas prácticas y sus rituales. El premio creó pues una competencia permanente, en donde la supremacía debida a la inferioridad de otros, fue amenazada permanentemente por los débiles, quienes se aproximan, alcanzan o sobrepasan al “mejor” con el objeto de obtener el galardón con base en la escala que se trazaba entre el premio y el castigo. Así, el que llegaba a la cúspide, sabía que para mantenerse en ella, tendría que encaminarse por cumbres más elevadas, valiéndose de las potencialidades y medios, entre los que el control de su conducta acorde con el régimen imperante, en conjunto con la instrucción y la

---

<sup>817</sup> Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos, Op. cit., p. 199.

<sup>818</sup> Ibid., p. 199-200.

educación, como tecnologías pedagógicas y componentes del dispositivo instaurado y desplegado en el sistema de instrucción pública, jugaban un papel fundamental<sup>819</sup>.

Los escolarizados eran considerados en su lucha por el premio, como *jóvenes atletas* a los que se animaba a continuar ascendiendo para alcanzar las cúspides promovidas por el mito del progreso. La entrega de premios en la Escuela, recordaba que había que ascender al colegio, de éste a la Universidad y de ésta a nuevas conquistas sociales. En este escalamiento se encontrarían aquellos alumnos que aceptasen los cánones del éxito y el deseo de progreso material y no el bien y la verdad como senda de la dicha y la gloria. Es válido acá exponer la analogía que Zapata establece entre el mundo del trabajo productivo y el escolar en el que la *buena calificación* que permite ir avanzando con éxito por la *cuadrícula escolar*, como el *salario*, es el *precio*, la *recompensa del trabajo cumplido*<sup>820</sup>.

El premio se constituía por esta vía en un estímulo a los mejores, a los más aptos, a los que mostraban mejor desenvolvimiento en el nuevo orden social, para que continuaran alzándose por encima de los demás, para que no se detuvieran en ese camino, que no era combate de un solo día y al que no había por qué conceder descanso indefinido. En el día del premio, como uno de los más esperados en la institución escolar, eran esos los valores que se promovían.

En medio de la competencia que el premio tiene, se exigió que él no llevara a lisonjear la vanidad de quien venciera, que no desencadenara en el orgullo, en el abuso de la victoria, en la exageración del mérito o quizás en la humillación de rivales; para quien triunfase, más que ser motivo de antipatía, lo fuese de emulación. Quien premiaba debía por lo tanto dar la alabanza con moderación y quien era premiado, mostrar modestia para ser dignos de las recompensas en lo sucesivo<sup>821</sup>. De igual forma el desaliento como mal que el premio podía causar en el vencido, debía ser motivo para no sucumbir ante la derrota, en la medida en que se entrevieran posibilidades de un nuevo encuentro en el que se venciera, gracias al trabajo con férrea disciplina, ahínco y celo.

<sup>819</sup> Reglamento para el uso de las Escuelas Primarias. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 8 (Feb. 12 1873). Bogotá.: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 7102 C 19 RI. p. 64.

<sup>820</sup> ZAPATA, Vladimir, Op. cit., p. 164.

<sup>821</sup> LLERAS, M, Pedagogía: de la educación moral, Op. cit., p. 375.

Este encadenamiento de prácticas generadas en la escuela, fueron pilar fundamental para el mito del progreso, basado en la necesidad del tradicionalmente excluido del bienestar estatal, de vérselas por sí mismo, de tener la necesidad de salir adelante, de prosperar, de competir con eficacia de manera incansable para estar en el lugar de los premiados, de los exitosos, paradójicamente en un contexto socioeconómico en donde se liberaron las trabas al comercio mas no las trabas a la producción\*.

En este horizonte, si la filosofía educativa liberal difundida en la Unión, dirigió su compromiso con un sistema escolar centrado en la intensificación y el impulso de las capacidades morales y económicas del individuo, como condiciones para la supervivencia y prosperidad del Estado perfilado desde mediados del siglo XIX, el cual se intentó concretar en los Estados Unidos de Colombia mediante un sistema escolar como expresión de la gubernamentalidad del Estado; la filosofía educativa de dominio conservador en Antioquia, cultivó como primera exigencia para el progreso material y como el más fuerte dique de oposición a la subversión de los principios morales<sup>822</sup>, un sistema de instrucción estatista y pastoral\*\*. La educación como el primero de los deberes del poder político en Antioquia que actuó en estrecha alianza con la Iglesia Católica, fue además de una necesidad política, un aprendizaje que se había hecho del protestantismo, corriente religiosa que empleó la educación como ley vital de su existencia, produciendo mediante el progreso de las luces, el progreso de las costumbres. La enseñanza popular, se vio en tal sentido como fundamental para el mantenimiento de la influencia católica y como medio de asimilación del espíritu liberal, de inevitable desquite, forjado a la luz de valores conservadores<sup>823</sup>.

---

\* En las reformas promulgadas a partir de mediados del siglo XIX y mantenidas hasta finales de la década de 1870, se propende por el librecambismo. Se consolida sin embargo, paradójicamente, el monopolio terrateniente sobre la tierra y la sujeción del campesinado, con el mantenimiento de prácticas de servilismo, de sobretajo, de violencia, de destierro, de arriendo de parcelas para cultivos de subsistencia, de voto amarrado a los patrones y el no libre acceso a la tierra. Ver: KALMANOVITZ, Salomón. El régimen agrario durante el siglo XIX en Colombia. Manual de Historia de Colombia. Tomo II. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1984. p. 246-271.

<sup>822</sup> DUQUE B, Francisco. Op. cit., p.795-79.

\*\* El sistema de instrucción estatista y pastoral, combinó en la administración de la instrucción pública en Antioquia, un estatismo burocrático con el pastolarismo cristiano, dándose un compromiso y cooperación que se ve como necesario por las dos esferas. En este sentido, la burocracia estatista que se visibiliza en Antioquia y la disciplina espiritual cristiana como expresión de dominios éticos que dan lugar a actitudes diferentes e incluso antagónicas en el nivel ético y político con las promovidas por el Estado contemporáneo, no se aprecian como contradictorias en el referido Estado, para la gestión educativa.

<sup>823</sup> DESCILLIGAR, P. De la influencia de la educación. Sobre la moralidad y el bienestar de las clases obreras. Parte segunda: Influencia de la educación sobre la moralidad. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 38 (Oct. 2 1872). ARPE 6886 C 19 RI. p. 309.

En este contexto, la afirmación del individuo como necesidad política y social, mediante técnicas y procedimientos de emulación, operan en Antioquia en una intensidad, frecuencia y volumen mayor que las empleadas en los Estados Unidos de Colombia, como medios a través de los cuales los estudiantes reciben determinado tipo de instrucción y educación, acorde con esta nueva configuración moral, compitiendo siempre de forma incisiva por afirmarla. En una sociedad en la que el progreso material y la *lucha por la vida* en la que sobreviven los más fuertes y perecen los más débiles -lo que se salda en una constante evolución de la especie que Spencer saludó entusiasmado-<sup>824</sup> el ascenso del individuo fue esencial, convirtiéndose en un instrumento excelente para la legitimación de un proyecto político conservador, que en Antioquia se asimiló y desarrolló desde algunos de los postulados políticos y economicistas liberales. Los reglamentos escolares como colección ordenada de reglas o preceptos en dicho Estado, son en la perspectiva anterior, expedidos por las autoridades de instrucción pública que optan por los premios, por los medios de emulación, por una enseñanza que opere bajo el triunfo, el éxito, el progreso individual, la competencia, la lucha; por una *práctica pedagógica* que emplee como medio de motivación, la necesidad de vencer y desplazar a otro. En esta óptica agonística vivenciada tanto en Antioquia<sup>825</sup> como en la Unión<sup>826</sup>, aflige sobremanera el haber dejado un lugar mejor, para cedérselo a otro que con la disciplina férrea, logró avanzar superando al encumbrado.

En Antioquia los cambios de lugar, de orden o de distinción, ocurrían por los méritos morales y en ocasiones intelectuales del alumno, quien de forma incuestionable, hubiese demostrado ante los demás, su superioridad. Las prácticas pedagógicas en Antioquia que desde los reglamentos escolares se impregnan de la competencia en la cotidianidad escolar, muestran de forma ineluctable al ganador y al perdedor. La mirada del maestro, del director de escuela, del examinador, del inspector o directores de instrucción pública para examinar el aprovechamiento y mejora del alumno, el seguimiento de sus permanentes resultados, les permiten, reconocer el éxito y progreso alcanzado, generando galardones que dejan más acomodado al ganador, por sobre los demás no

<sup>824</sup> SPENCER, Herbert. Ensayos sobre pedagogía. Madrid: Akal Editor., 1983. p.13.

<sup>825</sup> Reglamento para el uso de las Escuelas Primarias. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 9 (Feb. 19 1873). Bogotá.: BNC. Sala de Prensa 2ª, ARPE. 7024 C 19 RI., Op. cit., p. 71.

<sup>826</sup> Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: octava conferencia: puntualidad, asiduidad, atención, aplicación, silencio, precisión, obediencia, orden, disciplina, abnegación. Traducción de V. Mallarino. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 12 (marzo 25 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1688 C.140 RI. p. 186.

promovidos<sup>827</sup>.

En premio como componente de gestión en un sistema de instrucción pública inserto en una floreciente sociedad que estaba dispuesta a premiar los aptos, que reconoció a los sujetos modelos, a aquellos que mostraran mayor progreso y adaptación, funcionó en tercer lugar suministrando beneficios en una sociedad en la que no *siempre la virtud recibe diploma de honor*<sup>828</sup>. El premio era en esta perspectiva esperanza de hacerse digno de nuevos testimonios de aprobación. Mediante él, se afirmaba la promesa de recibir recompensas crecientes, por los signos de disciplina y el rigor, que para merecerlo, se debía de vivir<sup>829</sup>. Así por ejemplo, los certificados y diplomas de aplicación y buena conducta eran usados como pasaportes para la buena opinión de los amigos, para adelantar los estudios en el colegio o para futuros negocios del interesado. Los certificados y diplomas como premios a darse en el porvenir, obligaban a calcular la conducta de quienes a ellos aspiraran, para adecuarla a tal interés. Ambos, tenían para el caso, mayores efectos, en tanto en ellos se expusiesen los grados de mérito del educando. Su valor se engrandecía cuando no sólo era valorado por el maestro y el alumno, sino por padres de familia y negociantes. Los certificados y los diplomas fueron, así, un eficaz medio para recompensar<sup>830</sup>.

El premio reportaba no sólo un bien al individuo por las prácticas socialmente validas que había interiorizado, sino que hacía extensivo el bien a la familia, a la sociedad y a la patria, quienes se beneficiaban con las prebendas, conocimientos y actos de los escolarizados. El premio era consuelo y esperanza para la familia y satisfacción para la sociedad que los contemplaba. Cuando sucedía lo contrario, los costos se recargaban también a las referidas partes<sup>831</sup>.

Los beneficios del premio se hacían extensivos al maestro. El galardón era satisfacción por el trabajo con celo y del buen obrar del profesor. En tal sentido, el premio entregado

<sup>827</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 10 (Febr. 26 1873). ARPE 7177 C 19 RI, Op. cit. p. 78-80.

<sup>828</sup> Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, Op. cit., p. 199.

<sup>829</sup> Reglamento para el uso de las Escuelas Primarias. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 8 (Feb. 12 1873). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 7102 C 19 RI, Op. cit., p. 64.

<sup>830</sup> CURRIE, James. La escuela pública: principios y práctica del sistema. Certificados y Diplomas, Castigos. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 249 (Ene. 15 1876). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE: 3465 C.146 RI. p. 322-323.

<sup>831</sup> HILL, Florence. El reformatorio de Mettray. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 228 (May. 15 1875). Bogotá.: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 2520 C.145 RI. p. 160.

al alumno, generaba una *gratitud popular* y una *aprobación de los poderes nacionales* hacia el maestro. El premio reconocía el esfuerzo, la constancia de superiores, catedráticos y alumnos<sup>832</sup>.

Si bien los premios solían acompañarse de objetos materiales, tras de ellos había otro tipo de recompensa, cual era la satisfacción del alumno por el triunfo y la aprobación del maestro por su comportamiento. Para el caso fue, pues, esculpir el sujeto y la sociedad deseada lo que importaba configurar con lo segundo y no dar preponderancia a las cosas materiales que de forma simbólica se entregaba en los premios<sup>833</sup>. Esta fue otra forma de estimular a quien cumpliera con sus deberes patrióticos, estigmatizándose al contrario, a quien no estaba en el engranaje, evitando en el futuro las desviaciones que limitarían el proyecto de persona y sociedad a constituir<sup>834</sup>. El premio por esta vía no omitió el tráfico de influencias, la esperanza de lucro o la codicia<sup>835</sup>.

Por esta vía el premio operó como poderoso mecanismo de transformación de la conducta, como solían hacerlo, los otorgados en los reformatorios ingleses a principios del siglo XIX. En ellos, aparece por ejemplo la tabla de honor, que servía de guía a los empleados para la escogencia de los sirvientes. Por ello y por el deseo de aparecer bien a los ojos de la sociedad, la inscripción en ella ejercía una poderosa influencia sobre el comportamiento de los colonos. El cuadro, permitía de forma ágil, mirar quien estaba en la posición de merecer una gracia o de poseer un empleo especial. En este sentido se presenta como modelo, un testimonio mayor en Francia, que consistió en entregar en el primer año de conducta ejemplar, una cinta blanca para que el escolarizado la llevara en la manga; en el segundo año, se ganaba una azul y al tercero se agregaba una colorada. “La tricolor, tan justamente querida para todo frances, llega a ser así un triple recuerdo de la dignidad del que la lleva – una divisa de honor efectivamente, que le señala, sin necesidad de ningún otra prueba, como merecedor de la mas alta confianza”<sup>836</sup>. Para conseguir el fin que se tiene en mira, la buena conducta es recompensada y la opuesta castigada. Nada hay de nuevo en estos principios, pero a través de su aplicación se

<sup>832</sup> TRUJILLO, Julián, Decreto no. 17 de 19 de Noviembre de 1877 por el cual se establecen y reglamentan las Visitadurías de Instrucción Pública del Estado. Op. cit., p. 112.

<sup>833</sup> Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, Op. cit., p. 201.

<sup>834</sup> ZAPATA, Dámaso. Segundo Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca, Op. cit p. 59.

<sup>835</sup> VILLA, Maximiliano, Op. cit., p. 20.

<sup>836</sup> HILL, Florence, Op. cit., p. 159.

aprende cuál es el comportamiento más útil y cual no lo es, para obtener determinados beneficios, al margen de cualquier posición virtuosa.

Además del premio posibilitar, tanto en los Estados Unidos de Colombia como en Antioquia, el desplazamiento del favoritismo, la movilidad social por la vía de la competencia y la consecución de beneficios, el galardón coadyuvó en cuarto lugar como componente de la administración de la instrucción pública a la formación de cierto tipo de moralidad. Éste aspecto del premio que conecta la escuela al proyecto de persona y sociedad a formar y por extensión al mantenimiento y consolidación de un determinado orden social y político impulsado en la Unión y en Antioquia, se gestionó en uno y otro escenario. El tipo de moral premiada aunque presenta diferencias en uno y otro contexto, muestra, como se verá, algunos elementos de convergencia.

La formación de cierto tipo de moralidad, no puede entenderse al margen de cierto tipo de educación moral bajo la cual se comprende “todo el conjunto de correcciones, de actos, de supervijilancia i de direccion, que ejecutadas por los padres e institutores, tienden a enfrentar los movimientos instintivos i los apetitos sensuales”<sup>837</sup> que pudieran degradar al sujeto.

Para refrendar la voluntad de los escolarizados y hacerlos morales, Martín Lleras<sup>838</sup> proponía varios modos: en primer lugar por medio de la autoridad, mediante la cual se hace al individuo moral o maquinalmente moral, obligándolo a la obediencia; en segundo lugar por medio de la persuasión que hace al individuo moral, bajo una moral por razón, mostrándole las ventajas de una conducta arreglada y los inconvenientes físicos y morales de una vida licenciosa y en tercer lugar se puede hacer al escolarizado moral por medio del sentimiento, de las ideas religiosas, de la conciencia, por los premios o por los castigos y sobre todo, por medio del buen ejemplo.

En los Estados Unidos de Colombia y en Antioquia, se moraliza combinando los tres modos, para actuar, ya no sobre la afirmación del individuo como se planteaba en el uso del premio como competencia, sino en la población como masa uniforme. En la Unión, la moralización por medio del premio como tecnología administrativa de la instrucción

---

<sup>837</sup> LLERAS, M ,Pedagogía: de la educación moral, Op. cit., p. 374.

<sup>838</sup> Ibid., p. 347.

pública, no descarta el primer medio propuesto por Lleras, pues el galardón está asociado al poder disciplinario en tanto se recompensa la obediencia<sup>839</sup> a aquello que Nietzsche<sup>840</sup> llamó, una *coacción prolongada* –moral- o *tiranía contra la “naturaleza”* y *contra la “razón”*. La recompensa por actos que se deben ejecutar, le enseñan al escolarizado, desde una actitud utilitaria, a repetir los actos para ganar de nuevo la recompensa<sup>841</sup>. La entrega de premios se constituía en un ritual que servía no sólo para premiar a los alumnos, sino para exaltar y dar aliento a los maestros. A ambos se les vanagloriaba por haber *llenado su encargo cumplidamente*<sup>842</sup>.

En los Estados Unidos de Colombia no se descarta de igual manera el galardón como instrumento de gestión en la instrucción pública, para la moralización de los escolarizados, mediante el segundo aspecto propuesto por Lleras: la persuasión. Con ésta técnica los liberales radicales inducen, mueven y obligan con argumentos a los escolarizados a creer y apoyar su proyecto político, mostrándoles desde espacios como las Escuelas Normales y la Universidad Nacional, la importancia de una emancipación progresiva como sujetos, respecto de la infancia eterna en la comunidad y en la naturaleza, la necesidad de dar a la vida que venía siendo dominada por fuerzas irresistibles e inexorables, mayor dinamismo, para configurar la realidad a imagen de la verdad, renunciado así a la tiranía y dando a la vida un sentido más vital que negara la salvación eterna en tanto total autonegación y viera en la muerte un proceso inexorable.

El tránsito que proponen los liberales de una razón objetiva a otra subjetiva, va acompañado de prácticas como las entregas de diplomas de honor en las escuelas primarias, escuelas normales y en la Universidad Nacional, condecoraciones que la República tenía reservada a la juventud, las cuales como técnica de persuasión que se valían de los diplomas como instrumentos, eran el reflejo del fiel cumplimiento de los deberes respecto del prójimo y de uno mismo<sup>843</sup>. Desde una moral utilitaria, el premio obligaba a quien se le daba tal beneficio por quienes tenían el arte de honrar, a retribuir

<sup>839</sup> Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: octava conferencia: puntualidad, asiduidad, atención, aplicación, silencio, precisión, obediencia, orden, disciplina, abnegación, Op. cit., p. 186.

<sup>840</sup> NIETZSCHE, Friedrich. Más allá del bien y del mal. Madrid: Ediciones orbis, Título original: Jenseits von gut und böse. Vorspiel einer philosophie der zukunft. Traducción de: Andrés Sánchez Pascual. 1983: p.188.

<sup>841</sup> CURIE, James. La escuela pública. Principios y práctica del sistema. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 220-221 (Mar. 27 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 6195 C.144 RI. Op. cit., p. 98.

<sup>842</sup> QUIJANO O., Op. cit., p. 77.

<sup>843</sup> SALGAR, E, Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, Op. cit., p. 19.

a la patria que con él había colmado. Stuart Mill, como epígono de Bentham, era en tal sentido categórico al plantear que quien

acepta beneficios y se niega a devolverlos cuando éstos son requeridos, causa un daño real al defraudar una de las más naturales y razonables expectativas, expectativa a la que, por lo demás, debe haber dado pie, al menos tácitamente, ya que, de lo contrario, pocas veces se habrían otorgado beneficios<sup>844</sup>.

El honor, adquirido gracias a la gloria y buena reputación alcanzada por los comportamientos y hábitos asumidos por el aplauso y agasajo que se tributaba a los premiados obligaba, de acuerdo a la calidad de lo entregado, a no trepidar ni un instante ante posibles demandas de la patria, mostrando acciones más heroicas que las de la propia ocasión. En correspondencia al premio entregado, se adquiría una *deuda de honor* que implicaba el consagrarse al cumplimiento del deber. Así, más grave era el compromiso, cuanto mayor era la categoría del premio. El premio en tal sentido, convertía a quienes los recibían en deudores de la nación. Así por ejemplo, obtener los “premios de la Universidad nacional, [era] ser designado para llevar la vanguardia en el movimiento intelectual del país”<sup>845</sup>. La entrega de premios era para los liberales, el espacio para demandar, sin tapujos, un tipo peculiar de ciudadanos activos, interesados en los asuntos públicos, sin ningún tipo de distanciamiento entre ellos y la política, que superaran las prevenciones de la oposición que temía a que circunstanciales mayorías se “apoderaran” del sistema institucional<sup>846</sup>.

Con razones como las anteriores en las que estaba presente la persuasión como técnica y la entrega de premios como tecnología política, se demandaba al premiado restituir a la nación lo que ella había dado como depósito<sup>847</sup>. Los diplomas en tal sentido no eran títulos destinados a halagar la vanidad, sino que comprometían a difundir entre los escolarizados las ideas adquiridas, ejerciendo el oficio de *obreros de la civilización*.

<sup>844</sup> STUAR MILL, Op. cit., p. 128.

<sup>845</sup> TRUJILLO, Julián. Discurso de 22 de Junio de 1879 al cuerpo universitario y a los alumnos premiados por el ciudadano Presidente Julián Trujillo y Daniel Quijano Wallis, Alumno de la Escuela de Medicina. Op. cit., p. 136.

<sup>846</sup> SALGAR, Eustorjio. Discursos de diciembre de 1870 compilación promulgada al hacer entrega de diplomas en la Universidad Nacional, Op. cit., p. 499.

<sup>847</sup> PEREZ, Santiago. Reglamento de 24 de mayo de 1875 para las escuelas normales nacionales de varones. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 220-221 (Mar. 27 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 6194 C.144 RI. p. 89-98.

Había que llevar a las *almas sumergidas en la ignorancia* a las *claras rejiones* (sic) de *la verdad*<sup>848</sup>.

Los premios recordaban como cierre de la retención escolar, a los escolarizados y asistentes, la masonería y el republicanismo en que habían sido formados los primeros, invitándolos desde una concepción ideal y al mismo tiempo desafiante, como característica principal del republicanismo, a la creencia en la libertad como no dominación y autogobierno, a la defensa de ciudadanos virtuosos y políticamente activos, a la construcción de un Estado que mantuviera condiciones político-institucionales y a la independencia de las personas, como condiciones necesarias para la generación de ciudadanos comprometidos con el impulso de valores cívicos y la defensa de los intereses públicos. Con ello se oponían éstos espectáculos a la abyección, al desprecio, a la fortaleza como la capacidad de soportar el sufrimiento.

Para el liberalismo radical era preminente que los premiados y los graduados, que para ellos ya no tenían una hoguera donde ser castigados, pero sí un nuevo suplicio, el de la *picota de la infamia*, confrontaran a los poderes que vivían y sostenían su *grandeza sobre la ignorancia y credulidad de los pueblos*<sup>849</sup>.

Los premiados se constituían, desde los discursos expuestos por los presidentes de la Unión, los rectores de la Universidad Nacional, los directores de las escuelas normales, los representantes de los profesores y los representantes de los alumnos, en discursos promovidos por logias, que tenían como misión defender las luces, la verdad, resolver de forma más conveniente los derechos del hombre, formar la constitución y gobierno de la nación, difundir la filosofía moral y política sensualista y utilitarista, incrementar el valor civil, elevar la dignidad personal y social, salvar la independencia de la patria y ser magistrados y jueces, es decir, vivir no como espectadores de la realidad, sino asumiendo un papel protagónico en su construcción, con base en los juicios y en presencia de razones obtenidas desde el cultivo de la inteligencia. Desde ésta óptica se impulsó la creencia candorosa en la moral dominante, expresada en los principios liberales como manifestaciones de ésta.

---

<sup>848</sup> SALGAR, Eustorjio, Discursos de Diciembre de 1870 compilación, Op. cit., p. 505.

<sup>849</sup> Ibid., p. 508.

El conjunto de persuasiones visibles en la entrega de premios, buscó desde una óptica positiva, el que los “mejores” escolarizados, como el *ejército escolar permanente* que venía de todos los Estados de la Unión y que a ellos regresarían, y que una vez apropiados del ideario liberal radical, coadyuvarían a la constitución de una Nación que desplazara visiones contrapuestas y al impulso de un contexto de mayor dinamismo industrial alcanzado mediante la ciencia, el triunfo de la paz, la conciliación, la seguridad, el crédito, las vías de comunicación y el comercio<sup>850</sup>.

Las nuevas libertades civiles y el nuevo proyecto político, social y económico, no se veía como concretado por la generación a la que los premiados debían suceder. Por ello los escolarizados galardonados como *sangre nueva i generosa en venas que las civiles discordias han amargado y los campos de batalla empobrecido* debían “continuar el debate providencial de las opiniones, con el sólo lenguaje de la convicción honrada, única que, segura de su propia duración, no tiene la impaciencia de imponerse por el sofisma o la fuerza”<sup>851</sup>. A los premiados, en un acto de ceremonia académica, se les delegaban así deberes políticos, sociales y económicos para cumplirlos patrióticamente y con alta eficacia moral, nacida del afecto y la confianza en el país.

Los premiados debían ayudar a romper las ligaduras que sujetaban e impedían la tendencia internacional de crear una atmósfera de comercio universal para tener un ethos de pueblo civilizado\*. El progreso, en tanto abrirse camino a los horizontes comerciales del mundo, implicaba para los Instruccionistas que los escolarizados premiados, rompieran la eternidad de la cadena escolástica promoviendo la ciencia, la paz y la unión.

Los premios adjudicados en las escuelas, colegios y universidades cuya entrega se consideraba una *fiesta solemne dedicada por la patria al cultivo del espíritu*, como acto ceremonioso y mítico en el que se alaba al progreso, al hombre civilizado, al hombre calculador; espacio en el que se daban distinciones que se constituían en promesa y en esperanza para ser un hombre glorioso gracias a la consagración y al talento<sup>852</sup>,

<sup>850</sup> Ibid., p. 155.

<sup>851</sup> Ibidem. p. 156.

\* “En el siglo XIX latinoamericano, los términos *civilización, civilizador, civilizadora* remiten a la civilización europea, cristiana, moderna e industrial.” Ver: MARTÍNEZ, Frédéric. El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia. 1845-1900. Bogotá: Editora Guadalupe Limitada, 2001. p. 31.

<sup>852</sup> QUIJANO O, José María, Op. cit., p. 85-91.

envolvían como ritual la vanagloria de aquellos que debían llevar la *buena nueva del renacimiento de las letras* en la patria, su *amor a las instituciones*, su *incontrastable decisión por el mantenimiento de la UNIDAD NACIONAL [...] la instrucción sólida adquirida por la sabiduría de los maestros, i el cultivo de la razón*, como *revelación permanente de la verdad*<sup>853</sup>. El premio como parte de un hado, mostraba a quien lo recibía, ante el pueblo que abarrotaba los salones con las personalidades públicas incluidas, como prospecto y digno sucesor de los magistrados e impulsor del proyecto político radical<sup>854</sup>. Se premiaba a aquellos que contribuían a dar en conjunto con los caminos y la paz para el comercio, una *misma fisonomía moral* a la nación por medio de la educación.

En este contexto en caso de que la ciencia, la instrucción y la paz no operaran, se invitaba a los escolarizados en la entrega de premios a emplear métodos más fogosos. En este horizonte se comprometía públicamente a los destacados a actuar no sólo desde la lógica de la paz, sino que de ser preciso, debían hacerlo desde otro tipo de estrategias, que demandaban sus vidas. En medio del jolgorio y el regocijo de los premios, se recordaba a los escolarizados exitosos, como la vía del honor *suele estar enraizada de peligros*. Salgar en tal sentido en una entrega de premios planteaba que

las jeneraciones que se encuentran en la época penosa de la transformación de un pueblo, parecen exclusivamente destinadas a preparar el dichoso porvenir de otras, que habrán de ser venturosas al precio de los sacrificios de las que les precedieron: éstas podrían quejarse de la injusticia que las colocó en los días de trabajo i de sufrimientos, si no tuvieran instantes de reparacion i de consuelo, en que la esperanza les hace vislumbrar la aurora de la felicidad para sus hijos. Tal es para nosotros la presente solemnidad<sup>855</sup>.

Los premios eran el lugar para recordar a los alumnos la necesidad de tomar las armas en caso de que el orden institucional así lo demandara o por el contrario, luchar mediante el saber contra la ignorancia, *de la luz divina de las ciencias contra las densas*

---

<sup>853</sup> Ibid., p 79.

<sup>854</sup> Escuelas de Bogotá [sobre la presentación de el certamen de la Escuela de Niñas numero 2 i la distribución General de premios entre los alumnos] En: Diario de Cundinamarca. Bogotá: Vol. 6, no. 1492 (Nov. 26 1874). ARPE 2989 C.18 RI. p. 84.

<sup>855</sup> SALGAR, E , Discursos de Diciembre de 1870 compilación promulgada al hacer entrega de diplomas ,Op.cit.p., 506.

*nubes de la inercia*<sup>856</sup>. La entrega de premios mostraba cómo los alumnos de la Universidad, eran preparados para cumplir un papel político activo en la República, debiendo asumir la palabra o el fusil en caso necesario<sup>857</sup>.

Posiciones como las expresadas en las que el deber moral se arma de proposiciones convenientes tras de las cuales se encuentra la necesidad de afirmar un proyecto liberal emergente, no dejan de mostrar en sus pretensiones, la presencia de sujetos e instituciones que demandan cierto tipo de moralidad en un evento en el que como la entrega de premios, buscó la afirmación del individualismo, como núcleo profundo de la teoría y práctica de un liberalismo que requería de medios para promover y preservar la propiedad de sus líderes y para defenderse de fuerzas sociales antagónicas.

A pesar de que los liberales radicales incitan desde la puesta en funcionamiento de discursos, a que las acciones tengan un fin moral, un bien en sí, que delimite los actos de los hombres al orden superior que revela la razón, prácticas como las dadas en los premios como elemento de la maquinaria para la dirección y gobierno de los escolarizados, muestran una actividad humana excitada por los cálculos del interés y la conveniencia, que necesariamente presuponen intención y no la obligación moral con la verdad, el bien y el saber. Muestran a hombres que nada deciden sin cálculo previo, sin pensar de antemano en la balanza de los resultados. Evidencian sujetos que emplean sistemas que quieren buscar en la pasión, el egoísmo o el interés particular, el soberano bien.

Si el funcionamiento del premio se recortó en los Estados Unidos de Colombia como tecnología administrativa para la formación de una moral que exige sacrificio por el bien de la “patria”, en el Estado de Antioquia combinando la obediencia y la persuasión con el galardón, se dibuja su despliegue para configurar rebaños, que frenaran el sensualismo y el materialismo como promotor de la revolución. En éste sentido se ataca en la entrega de premios en la Universidad de Antioquia la:

revolución de la anarquía contra el orden, de la cínica licencia contra la justa libertad, de la violencia contra el derecho, del comunismo contra la

---

<sup>856</sup> Ibid., p. 501.

<sup>857</sup> Certámenes públicos de 13 de diciembre de 1874, Op. cit., p. 158.

propiedad, del imperio turbulento de las pasiones desatadas contra el ordenado movimiento que la razón impulsa; en una palabra, de la impiedad contra la religión y de la falsa ciencia contra la enseñanza católica<sup>858</sup>.

Para la dirigencia antioqueña era fundamental arremeter contra el sensualismo con algunas de sus doctrinas utilitaristas y ateas, que trastocaban el orden político, social y económico tradicionalmente imperante. En este sentido la entrega de premios fue expresión de la concreción de un sistema de instrucción pública, en el que el asunto religioso no fue una materia de enseñanza desarrollada según el interés de padres y alumnos, sino un eje transversal de la *práctica pedagógica* de la escuela, que hacían de él un plan de catequización. Con tal estrategia, se mantuvo la instrucción como “luz que debe dirigir el alma del niño e inclinarla hacia la fuente eterna de lo bueno, lo bello y lo verdadero”<sup>859</sup>. Lo verdadero asentado en esta perspectiva en lo monacal, no concebía la subsistencia de una sociedad ilustrada, civilizada y libre, sin la religión, pues estos aspectos en su conjunto eran garantía de un eficaz gobierno para el progreso material, *la libertad del Estado y para la seguridad de los particulares*<sup>860</sup>. La libertad de fundar y elegir escuelas asentadas en los principios católicos, era considerada como fundamental para la *paz y la salud pública*.

Para la dirigencia conservadora, en un Estado en el que todos eran cristianos antes que hombres de partido, el talento no debía de andar divorciado de la virtud y la religión. Moral y religión eran deberes del hombre y del ciudadano que trabaja por la felicidad y el progreso humano<sup>861</sup>.

En el proyecto Antioqueño la educación y el progreso material y moral posibilitan el bienestar. La visión general en que en este Estado se orientó la instrucción pública no se dirigió como en la mayoría de los Estados de la Unión a propugnar desde un Estado pedagógico por educar al individuo y al ciudadano y problematizar la moral desde una

<sup>858</sup> CARABALLO, Luciano. Distribución de premios en la sesión solemne de la Universidad de Antioquia. En: El Monitor. Medellín: T. 4, no. 12 (Nov. 24 1875). ARPE 7160 C.185. p. 3.

<sup>859</sup> Instrucción Religiosa, Op. cit., p. 308.

<sup>860</sup> Ibid., p. 308.

<sup>861</sup> GARCÍA, Abraham. Circular del 10 de diciembre de 1870 a los preceptores de las escuelas públicas elementales, enviando varios textos. En: Boletín Oficial. No 432. Medellín 19 de diciembre de 1870. ARPE. 5937. C 127 RI. p. 247.

formación cívica que involucrara deberes públicos<sup>862</sup> sino a promover una formación que mediante la educación y la instrucción buscó acentuar los procesos de cristianización en Antioquia mediante actividades espirituales que tendieran a la salvación del alma, en forma de una personalidad moral autoreflexiva y autoperfeccionadora. Esta pedagogía católica fue implementada, como se ha indicado, mediante una saturación de la tecnología del premio, que en conjunto con las invenciones y el comercio, debían conducir a una población ilustrada, moral, ordenada, previsiva, ahorrativa, saludable\*. Su funcionamiento buscaba contrarrestar el desorden y el despilfarro, como aspectos perjudiciales para el bienestar, sembrando en el individuo, “aspiraciones elevadas”, que sustituyeran la *ociosidad estéril y peligrosa*<sup>863</sup>. Así, además del premio posibilitar el desplazamiento del favoritismo y la movilidad social en una sociedad “tradicional” como la antioqueña, por la vía de la competencia, el mérito y el ascetismo escolar, las recompensas que se desplegaron de forma obsesiva en la instrucción pública en Antioquia, galardonan en justicia a quienes más han brillado en función de requisitos morales útiles socialmente.

En síntesis, la moralidad fundada a través de los premios, tuvo una conexión estrecha con una justicia instaurada en la utilidad. Así, fue justo premiar un comportamiento moral que fortaleciera el ideario liberal o el ideario conservador. La justicia se desplegaba así, premiando cierto tipo de moralidad en la que se asentaban diferentes clases de reglas morales, esenciales para la felicidad de la mayoría y por lo tanto obligatorias. *El bien por el bien* como criterio social más elevado de la justicia social y distributiva, permite dar así al premiado lo que se merece, asignando como lo plantea Stuart Mill:

bien por bien, así como castigando el mal con el mal, [de lo que] se sigue, necesariamente, que debemos tratar igualmente bien (a no ser que un deber más elevado lo impida) a todos los que nos han hecho a *nosotros* bien por

<sup>862</sup> QUICENO C., Humberto. La Educación en los Estados Unidos de Colombia: 1853-1875. En: Crónicas históricas de la educación en Colombia. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003. p. 96.

\* Características como las descritas se difunden en *El Monitor*, diario oficial de la instrucción pública en Antioquia, invitándose a que sean desplegadas en dispositivos institucionales para ser apropiadas por los sujetos. Mírese al respecto: DESCILLIGAL, P. De la influencia de la educación sobre la moralidad y el bienestar de las clases obreras. Bienestar en Francia. En: *El Monitor*. Medellín: T. 1, no. 49 (Dic. 4 de 1872). ARPE 10190 C.19 RI. p. 401.

<sup>863</sup> DESCILLIGAL, P. De la influencia de la educación sobre la moralidad y el bienestar de las clases obreras. Influencia de la educación y de la moralidad en el bienestar de los países. En: *El Monitor*. Medellín: T. 1, no. 46 (Nov 20 de 1872). ARPE 6838 C.19 RI. p. 375.

igual, y que la sociedad debe tratar igualmente bien a todos los que le han hecho a *ella* bien por igual, es decir, a todos los que se han portado igualmente bien en todo<sup>864</sup>.

## 8.2 LA DÍADA PREMIO Y EMULACIÓN

El premio desplegado como estrategia para la gestión de la instrucción pública, en los cuatro aspectos problematizados anteriormente en este capítulo, fue difundido en leyes, decretos, reglamentos, conferencias, informes, eventos; apareció en el funcionamiento de estas regulaciones, como maquinaria que actuó en la constitución de un individuo y una sociedad en coherencia con los intereses y necesidades educativas presentadas en la Unión y en Antioquia.

El premio operó en el sistema de instrucción pública, como se ha dejado ver entre líneas anteriores, en conjunto con la emulación. Ambos elementos se visibilizan en una *práctica pedagógica* en la que se saca rentabilidad de la agonística que se emplea para enseñar, instruir, educar y examinar. En estas tecnologías pedagógicas, con resonancias en la dirección y gobierno económico en el campo de la instrucción pública, el premio y la emulación no dejan de funcionar, como medio adecuado para concretar finalidades sociales y políticas. Al concretarse el premio en su funcionamiento, desencadena la emulación. Esta díada facilitó así desde las técnicas y procedimientos que en ella se expresaron, la formación y ampliación de nuevos órdenes y funcionamientos sociales, desde un poder que si bien exigió de los individuos un autogobierno, no descartó el gobierno de la vida desde mecanismos positivos de control social.

El primer elemento de la díada, el premio, como honor, galardón, recompensa, ofrenda o halago recibido, hace del espacio escolar un lugar en el que se compite por fines favorables que permiten a los escolarizados y a los funcionarios del sistema de instrucción pública, no estar sólo en función de la tecnología del castigo, como en tiempos pretéritos sucedía, sino empleando preferiblemente el galardón como

---

<sup>864</sup> STUART MILL, Op. cit., p. 130.

maquinaria moral que perfecciona las potencialidades de aquellos que desean alcanzar el podio.

El premio se expresa en tal sentido en frecuencia e intensidades. La vigilancia y el examen asiduo, en un aula escolar ya alegrada por las competencias permanentes, hacen que la recompensa se despliegue de forma cotidiana mediante las múltiples técnicas que se emplean para su merecimiento. Los reglamentos escolares en Antioquia demandaban en tal sentido la visita diaria a las mesas de trabajo de los escolarizados, con el objeto de recompensar con *buenas notas* a los más aplicados y marcar con *malas* los *negligentes* y *desaseados*.<sup>865</sup> Aunque los premios que daban buen nombre ante la dirigencia local, regional y Estatal, debían ser entregados después de los exámenes y certámenes anuales, su obtención se daba por el reconocimiento hecho a los estudiantes por el director, el maestro o los monitores, en intervalos más cortos: diarios, semanales, mensuales, trimestrales y semestrales. Según los resultados se presentaba el elogio o la reprobación de los padres para entrar a apoyar como instructores en la lucha por la victoria<sup>866</sup>.

El incremento del volumen del premio en el aparato escolar, asociado con la necesidad de tallar sujetos “autónomos” forjados desde estrategias más positivas, emergió en medio de un contexto sociopolítico como el producido después de mediados del siglo XIX en occidente y en la Nueva Granada, que demandó para el campo de la instrucción pública, un modelo pedagógico entroncado en estrategias mecanicistas y pragmáticas, que permitieran maneras diferentes de relacionarse con el saber y las ciencias y que favorecieran la consolidación de condiciones de progreso social y económico. Se impulsaba así, la modernización de las estructuras del país. Estas condiciones de existencia forjarían la necesidad de un nuevo proyecto de escuela, en el que el modelo pedagógico desplegado en el sistema lancasteriano con su obsesión por el castigo y su limitado uso del premio, se invertirán, para privilegiar el sistema de enseñanza simultánea\*, en el cual se haría un mayor uso del premio, evitando hasta donde los

<sup>865</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. Tercera clase o clase inferior : reglamento cotidiano para una escuela de dos y tres clases. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 38 (Oct. 2 1872). ARPE 6882 c 19 RI. Op. cit., p. 311.

<sup>866</sup> CURRIE, James, La escuela pública: principios y práctica del sistema. Certificados y Diplomas, Castigos, En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 249 (Ene. 15 1876). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE: 3465 C.146 RI. pp. Op. cit., p. 322-323

\* En el DOIPPA de Antioquia, prescribieron como métodos de enseñanza a seguir por los directores y vicedirectores en el Estado, en las escuelas primarias, el de la enseñanza individual, simultánea o mutua. En el primero, el maestro daba lecciones a cada niño en particular; en el segundo los alumnos estaban divididos en clases y cada lección es para toda una clase; y en el tercero, además de estar divididos por clases los alumnos mas adelantados en la instrucción,

escolarizados y el *saber pedagógico* del maestro lo permitieran, el uso del castigo\*.

El sistema de enseñanza simultánea, como modelo reformador del precedente, deja ver según Saldarriaga<sup>867</sup>, ya no la obediencia sumisa a un *orden exterior*, sino la *aceptación de la ley a partir del orden interior*. Se emplea para ello como tecnologías éticas, la retribución acentuada en el referido sistema y la transformación de la naturaleza de los castigos, en donde como se verá en el siguiente capítulo se desplazan los físicos, por el “*arte de castigar*”, es decir, por el maestro que gobierna, enseñando a sus discípulos a gobernarse a si mismos. Se potencia así no ya la obediencia sino el deber del autogobierno, concebido como “*amor al bien*”, como “*dominio de sí*”. Dichas características del sistema de enseñanza simultánea, en relación con el honor, Saldarriaga las encuentra en los manuales de finales del siglo XIX, localizando como momento de transición el Plan Zerda. En la Reforma Instruccionista en el Estado de Antioquia es posible encontrar en tal sentido, elementos que van formando la naturaleza de este sistema.

---

presidían y dirigían las operaciones de las clases inferiores. En un decreto con un tinte altamente centralizado en la toma de decisiones, se dejó a la autonomía de los preceptores la opción de poder establecer y observar conforme a los principios de Pestalozzi, el método de enseñanza preferido. Ello generó en Antioquia el uso del modelo antiguo, - Sistema de Enseñanza Mutua – por el modelo pedagógico de las comunidades religiosas católicas – Sistema de Enseñanza Simultánea – por un amasijo entre el sistema de enseñanza mutua y el sistema de enseñanza objetiva y por un sistema de enseñanza individual, para aquellas escuelas con no más de 25 alumnos. Como lo reconocen las autoridades políticas de la educación de Antioquia, dado el casi total desconocimiento del sistema de enseñanza objetiva, por los preceptores del Estado, las posibilidades de concretarlo en la práctica pedagógica eran exiguas. Tal situación se contrarresta sin embargo paulatinamente, tras la llegada de los pedagogos alemanes que en su enseñanza en las Escuelas Normales contemplan la enseñanza objetiva como uno de sus cursos, progresos que se ven truncados tras los desordenes producido por la Guerra de las Escuelas en 1876. Ver: BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. 7. No. 433. (Dic 26 de 1870) ARPE. 5935 C127 RI. 1870. p. 429.

\* La Dirección de Instrucción Pública de Antioquia remite la Circular del 10 de diciembre de 1870, a los preceptores de las escuelas públicas elementales del Estado Soberano, a la que anexan los textos de: Manual de Enseñanza Objetiva por Wilson y el Manual de Lecciones Sobre Objetos por N. Calkins, los cuales habían sido distribuidos de igual forma en las escuelas de la República. Estos textos formaban el conjunto de observaciones y reglas que constituían el sistema de enseñanza objetiva, introducido primero en Alemania, aceptado después en las escuelas de Escocia e Inglaterra y puesto en práctica para el momento en las escuelas de los Estados Unidos de Norte-América. En el marco de una dirección de la instrucción pública altamente centralizada en Antioquia, se prescribió al maestro que “sin que se deseché hasta ahora el sistema establecido, [sistema de enseñanza antigua] tome á su cargo la tarea de ensayar el nuevo con una porción reducida de alumnos” en dos clases semanales o una hora diaria, durante seis meses, al cabo de los cuales, paradójicamente, se dejaba al maestro, la aceptación o no del sistema. Desde las líneas de autoridad estratégicas, se mantuvo sutilmente el sistema antiguo, argumentándose que “su enseñanza no ha sido ingrata para Antioquia, como lo prueba el grado de adelanto en que se encuentra la instrucción popular.” Como argumentos que dificultaban la no adopción del sistema de enseñanza objetiva a los maestros, se esgrimían el que muchos de los locales de escuela, muebles, útiles y enseres no se encontraban desarrollados en la medida en que lo exigía el sistema. Se desaconsejó de igual forma por los hábitos, costumbres y estado de civilización en que se halla el pueblo antioqueño, al igual que por el desconocimiento del mismo, por la casi totalidad de los Directores de instrucción primaria del Estado. GARCÍA, Abraham. Circular del 10 de diciembre de 1870 a los preceptores de las escuelas públicas elementales, enviando varios textos. En: Boletín Oficial. No 432. Medellín 19 de diciembre de 1870. ARPE. 5937. C 127 RI. 1870. p. 247.

<sup>867</sup> SALDARRIAGA V, Oscar. Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Op. cit., p. 159-158.

Tanto el DOIPP como el DOIPPA, recalcan a los maestros el énfasis que se debía hacer en los estímulos positivos para premiar el esmerado cumplimiento de los deberes que debían conllevar al talento, al que le era indispensable, el mérito moral. En el DOIPP, en la Unión, se reglaba que los Directores cuidaran constantemente de conducir a los alumnos por medio de estímulos de honor, trato con aprecio y corrección con bondad, dentro de una observancia de imparcialidad y rectitud<sup>868</sup>. En el DOIPPA, en Antioquia, se regulaba, que los medios de que debían valerse los directores y maestros para dirigir y gobernar a los alumnos eran el desarrollo del amor a la patria y a la gloria, el deseo de ilustrarse, una decente y franca emulación al saber cultivado en ellos, el placer al estudio, los premios y las distinciones. Se exhorta de igual manera a los directores, a tratar bien a los alumnos, haciéndose amar y respetar de ellos<sup>869</sup>.

El incremento evidente del premio, se expresa en la institución escolar primaria antioqueña, mediante:

- Los *buenos puntos*, llamados también *privilegios*. Estos consistían en marcas en papel o cartón, a las cuales se les daba cierto valor: Cinco, diez y aun 20. Los buenos puntos, eran un medio que “puesto en practica con toda la exactitud y la gravedad conveniente, [bastaban] para obtener todo lo que constituye el buen arreglo de una clase, el orden, el aprovechamiento, la satisfacción de los padres y el reciproco apego de los maestros y alumnos”<sup>870</sup>. Los *buenos puntos*, eran utilizados durante las clases o al final de los ejercicios escolares realizados sobre los diferentes ramos de la enseñanza. Servían para eximir de faltas que con dolor se castigaban y para participar de las recompensas que se daban al fin de cada mes, trimestre o fin de año con el objeto de recordar los merecimientos y de estimular al sujeto en lo venidero.

- Los *billetes semanales* que eran de tres clases: *muy bien*, *bien* y *regular*. Llamados también *boletas semanales*, se entregaban a cada alumno de la sección y división\* al fin

<sup>868</sup> SALGAR, Eustorjio, Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, Op. cit., p. 18

<sup>869</sup> BERRÍO, Pedro J. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Monitor. Medellín: Vol. 7. No. 433. (Dic 26 de 1870) ARPE. 5942 C127 RI . p. 249.

<sup>870</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 10 (Febr. 26 1873). ARPE 7177, Op. cit., p. 79-80.

\* Dentro de la jerga escolar que rememora las distribuciones del ejército, se llamaba división a un grupo de alumnos. La división, estaba dividida en secciones, producidas por los resultados del examen. Así, los de mayor aprovechamiento en determinado ramo de la enseñanza, constituía la sección de honor, los de menor aprovechamiento, forman la sección de los atrasados, y los intermedios, las demás secciones que según el tamaño de la división, se ameritara. Ver: Reglamento para el uso de las escuelas primarias. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no.

de semana. “El alumno que obtiene cada semana la boleta *muy bien*, tiene derecho, al fin de mes, á la mención honorífica; el que obtenía cada semana el billete *bien* tenía opción al fin de mes á la boleta de honor, y el que no había recibido mas que *regulares*, no obtenía mas que un testimonio de satisfacción”<sup>871</sup>.

- Los *ascensos*, entendidos como el paso de una sección de alumnos a otra más adelantada o el paso de un estudio prescrito en determinado ramo, al estudio designado a una sección de escolarizados con un estudio superior. Este tipo de recompensas eran posibles en un contexto en el que las distribuciones de los alumnos en el espacio, se realizaban de acuerdo a sus avances en determinado tema -léase objeto- de la enseñanza -léase materia-. Para el caso, los objetos de cada ramo de la enseñanza, se dividían en partes estudiadas por secciones de alumnos, así, existían en una clase y para cada ramo cualquiera, tantas secciones como partes se estudiaban. El ascenso de un alumno, de alumnos o de una sección a otra sección, es decir, la aspiración de un alumno o conjunto de éstos, de estudiar asuntos más adelantados, respecto a los aprendidos en la sección, era ordenado por el director o el maestro, previa aprobación de un examen. La técnica del ascenso, permitía por la vía del examen, el control del alumno y al mismo tiempo obligaba al maestro a ser metódico en la enseñanza, posibilitándole reconocer los progresos de la clase en general y de cada alumno en particular. Las secciones a su vez, podían tener clasificaciones, determinadas por el estricto orden producido por los puntajes de los exámenes o por el orden de aprovechamiento en los estudios. Los ascensos como producto de los exámenes, debían ser realizados mensualmente, no *con facilidad*, implicando su ejecución, constancia y celo.

En la competencia, en la que los alumnos de una misma sección luchaban por el ascenso, sin nunca competir con alumnos de secciones superiores o inferiores, sino sólo entre ellos mismos, el maestro ejercía un papel maniqueísta, recompensando con la promoción a los dos o tres primeros alumnos colocados al frente de cada hilera de sección que más se distinguían en sus exámenes así como avasallando a *los que han quedado atrasados*. El ascenso en la división en la que se presentan lugares honoríficos y humillantes, que da lugar a la recompensa y a la denigración, generó una constante

---

10 (Febr. 26 1873). ARPE 7177 C 19 RI. p. 79.

<sup>871</sup> Ibid., p. 80.

movilidad en las secciones que veían partir a los más aptos a secciones superiores<sup>872</sup>. Las distribuciones, se constituyen y operan de acuerdo a la colocación en que los alumnos quedan, en una forma de premio o castigo<sup>873</sup>.

- Otra modalidad de premios a los alumnos con mayor aprovechamiento y con *buena conducta*<sup>874</sup> lo constituía el *derecho para pedir gracia* consistente en la potestad dada a un alumno para solicitar la exención de un castigo a un condiscípulo. Se encuentran además los *bufetes de honor y empleos en clase* consistentes respectivamente en ubicar al alumno con mejor conducta en un lugar especial y en asignar una monitoría; las *cruces de honor*, dadas a los alumnos adelantados y con buen orden en las clases, las cuales exoneraban por única vez de un castigo y los *cuadros de honor*, entregados bajo las mismas características anteriores, los cuales permitían a quienes en ellos aparecían, de la exoneración de correcciones y penas humillantes\*.

- *El encomio*, en tanto deseo de alcanzar un buen nombre del que todos hablen bien, fue una expresión de los premios desplegados tanto en la Unión como en Antioquia. Como alabanza encarecida, se constituyó en una poderosa recompensa más, al actuar como elogio en conjunto con la censura, al operar en la medida del grado de éxito o de fracaso que se iba obteniendo para las aspiraciones de influencia y distinción. En este sentido, al presentarse como elogio repetido, debía evitarse que deviniera en vanidad y por

---

<sup>872</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. Segunda parte: De los medios particulares para obtener de los alumnos el orden y el trabajo. Cap. VI : de la puntualidad. Cap. VII : de las huelgas. Cap. VIII : de las vacaciones. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 17 (Abr. 23 1873). ARPE 7077 C 19 RI. Op. cit., p. 336.

<sup>873</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 10 (Febr. 26 1873). ARPE 7177 C 19 RI, Op. cit., p. 78-79.

<sup>874</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 10 (Febr. 26 1873). ARPE 7177 C 19 RI, Op. cit., p. 80.

\* La organización de la enseñanza que deja ver la escuela primaria en Antioquia, mirada desde la óptica de los premios, es como expresión de un proyecto político y cultural, reflejo de un Estado que fundamentó su Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria en el Decreto del 2 de noviembre de 1844 sobre Establecimiento y Arreglo de las Escuelas, del que se transcriben prácticamente capítulos y artículos. Tal Decreto como se recuerda, según se deja ver en el capítulo II de éste trabajo, fue expedido mientras Mariano Ospina Rodríguez ocupó el cargo de Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores en la Administración de Pedro Alcántara Herrán. En él se conservan materialidades discursivas propias del sistema antiguo de enseñanza mutua. Como en el decreto de Ospina, el DOIPPA de Antioquia, es tajante al determinar, que sea cualquiera el sistema de enseñanza que se emplee, las clases deben estar presididas por monitores para mantener el orden y la disciplina, colocándose en ellas los niños en orden, conforme al aprovechamiento, la edad o numeración que se designe. Todo movimiento dentro de la escuela debía hacerse en tal sentido con regularidad por los alumnos, en hilera y en el orden de preferencia asignado. Tal formación debía mantenerse para entrar o salir de la escuela o desplazarse a donde debieran ir reunidos en el Distrito, ocupando el lugar que a cada uno le correspondiese. La escuela desde la óptica de los premios que convergen con su organización espacial, aparece como un artefacto, compuesto de partes, de acuerdo con ciertas reglas que se traducen en ciertos movimientos, en torno a un centro común: la instrucción, la normalización y el disciplinamiento, para un tratamiento mecanicista de su realidad, lo que limita la comprensión y reconstrucción de la misma.

extensión en indocilidad, con lo que se perdía de esta forma el mérito por el cual se había obtenido.

El encomio como efecto del acatamiento del deber, según lo establecido, se convirtió en una recompensa que podía llegar a quienes alcanzaban diferentes tipos de méritos, ayudando a su gobierno y autogobierno. Constituido por está vía el encomio como un medio efectivo del poder disciplinario y regulador, exigió de los funcionarios adscritos a la instrucción pública, vigilancia permanente para recompensar o castigar el cumplimiento de lo reglado. El estímulo de la alabanza para ser eficaz en la dirección y el gobierno de los escolarizados, debía como un premio sugestivo, *administrarse puntual y sistemáticamente*, sin omitirlo o prodigarlo sin merecimiento<sup>875</sup>. Tanto la alabanza como el castigo, ameritaron la ceremonia, la ostentación o la privacidad.

La apelación al sentimiento de honor, como técnica para la reforma del individuo, como impulso que determinó las operaciones del alma, sin ser violento en su acción, como tampoco relajador de su influencia, sirvió como procedimiento positivo de intervención del individuo; en este sentido no se vio como indigno. El encomio se fundó en el ardoroso sentimiento de honor personal, que como recompensa sensual, fue una técnica que apeló al lado más noble, por ello fue un alimento corporal que modificó el alma de quien lo merecía, por haber elegido la senda del bien<sup>876</sup>.

- Además de los premios dados que exoneraban de castigos, los que implicaban una competencia permanente de ascensos y descensos, los billetes que servían para alcanzar la mención honorífica, los puntos que convertían la escuela en un espacio de pérdidas y ganancias y el encomio, se entregaron a lo largo del período en Antioquia, otro tipo de premios de carácter material entre los que se encontraron: útiles escolares, dinero, obras literarias, diplomas de primera y segunda categoría, certificados de honor, medallas de honor, instrumentos científicos<sup>877</sup>, ropa para los “harapientos”, otro tipo de regalos de mayor o menor valor según el orden de privilegios, artículos religiosos de variada índole<sup>878</sup> y libros preferiblemente de religión o al menos *útiles*<sup>879</sup>. En el gobierno de la

<sup>875</sup> CURRIE, James. La escuela pública: principios y práctica del sistema. La emulación. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 247 (Ene. 1 1876). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE: 3460 C.146 RI. pp. 306-307.

<sup>876</sup> HILL, Florence, Op. cit., p. 159-160.

<sup>877</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia, Op. cit., p. 168-169.

<sup>878</sup> “Del cambio de los buenos puntos”, en: Reglamento para el uso de las escuelas primarias. En: El Monitor.

Unión se entregaban fundamentalmente libros literarios y científicos, al igual que diplomas.

- *La publicación* de los alumnos galardonados en el periódico *El Monitor, El Preceptor o la Escuela Normal*, se constituyó en otra forma de premio comúnmente usado<sup>880</sup>.

El alumno que merecía premio, obtenía cuando se aplicaban algunos de los anteriores procedimientos, la reafirmación de sus méritos o el desplazamiento de lugar, orden o reconocimiento que de forma privilegiada antes tenía<sup>881</sup>.

Lo que representó el premio, la asiduidad con la que se aplicó en la escuela y las formas en que se expresó, constituyeron elementos imprescindibles para activar en los escolarizados el segundo elemento de la díada: la emulación.

El deseo de imitar y superar al otro, la rivalidad, la lucha, la competencia estimulada mediante la aspiración de ser premiado, se convirtió en Antioquia en un medio particular para obtener de los alumnos el orden y el trabajo. Así se explicitaba el reglamento para el uso de las escuelas primarias quien veía en la emulación una estrategia para alcanzar la recompensa. Ella tenía por objeto “excitar en el alumno los sentimientos propios para conducirlo al cumplimiento de sus deberes”<sup>882</sup>. La emulación evitaba así el exceso de castigos, favorecía el amor al maestro y a la clase y era un medio para obtener del escolarizado mediante su autogobierno, mucho en poco tiempo.

En este sentido los ascensos de lugar, las composiciones y los exámenes, los cambios de orden y de sección, la creación de bandos rivales o la división de clases en grupos competidores, las competencias individuales o en dúos para mantener o relevar posiciones, las conferencias como exámenes intermedios o los finales, los privilegios, los buenos puntos, las boletas mensuales, las menciones honoríficas, las papeletas de

---

Medellín: Vol. 2, no. 12. (Mar. 12 1873). ARPE: 7087 C 19 RI. p. 96.

<sup>879</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. Segunda parte: de los medios particulares para obtener de los alumnos el orden y el trabajo. En: *El Monitor*. Medellín. T. 2, no. 18 (Abr. 30 1873). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7076 C 19 RI. Op. cit., p. 143.

<sup>880</sup> MARTÍNEZ B., Ramón. Registro de la conducta, aprovechamiento y aplicación de los alumnos oficiales de la Universidad. En: *El Monitor*. Medellín: T. IV No 29 (May. 29 1876). ARPE C 185 6951 RI. p. 152.

<sup>881</sup> Reglamento para el uso de las Escuelas Primarias. En: *El Monitor*. Medellín. T. 2, no. 8 (Feb. 12 1873). Bogotá.: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 7102 C 19 RI, Op. cit., p. 64.

<sup>882</sup> Reglamento para el uso de las Escuelas Primarias. En: *El Monitor*. Medellín. T. 2, no. 8 (Feb. 12 1873). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 7102 C 19, Op. cit., p. 64.

honor, las cruces de honor, la inscripción en los cuadros expuestos a la vista, las recompensas y la distribución de premios materiales; se convirtieron en procedimientos con los que se activó la emulación. El premio en sus múltiples expresiones inspiró emulación fundada en sentimientos socialmente validados desde la competencia. El sostenimiento de ésta exigió en tal sentido variabilidad en los premios, para evitar por su familiarización, que se presentase desgaste en la vivencia sostenida y permanente de la emulación.

En los Estados Unidos de Colombia, la emulación como deseo de superioridad, fue usada como principio para estimular el esfuerzo, el deseo de influencia y de posible mando. Como principio que se fortaleció con el mito del progreso, encumbró a quienes sobresalían por su genio o a los que luchaban por alcanzar por sus propios méritos, humildes distinciones. La fuerza de la emulación, como deseo de aventajar a los demás, se vio independientemente de los efectos a consecuencia de los sentimientos que despertaba y fomentaba, como conveniente para el éxito de la enseñanza y para la eficacia del sistema de instrucción pública<sup>883</sup>.

La emulación, al verse como una disposición natural que más que demandar estímulo, implicó dirección, pudo usarse con independencia de toda recompensa o impulso exterior, al margen de todo beneficio material o de temor a castigo. Al ser combinada para el caso con artificiales recompensas, convirtió a los combatientes y a la escuela en un campo de batalla, en el que se veía al otro como un obstáculo que había que superar a cualquier precio, para demostrar por esta vía la superioridad de los más aptos, la supremacía de los más capaces en la lucha por la existencia. Este inusual brillo, dejó a otros en la sombra, víctimas de la incapacidad de participar en la lucha por la existencia<sup>884</sup>. En este sentido, la “emulación y el culto a la competencia representan, en el interior de la escuela, la competencia que norma el mercado de trabajo”<sup>885</sup>.

En la perspectiva anterior, las regularidades que fueron posibles definir en torno a la diada premio y emulación, forman un discurso en el que el premio se visibiliza como un componente no problematizado en la ratio administrativa en el campo de la gestión de la

<sup>883</sup> CURRIE, James, La escuela pública: principios y práctica del sistema. La emulación, En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 247 (Ene. 1 1876). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE: 3460 C.146 RI. Op. cit., p. 305.

<sup>884</sup> Ibid., p. 306.

<sup>885</sup> ZAPATA, Vladimir, El poder en la Escuela de Antioquia. 1880 – 1950, Op. cit., p. 164.

instrucción pública. El sistema de formación de enunciados que en torno al premio aparecen, muestra sin embargo, la configuración de un saber que afianza al producido en la problematización que se ha venido realizando a los procedimientos de control, este su conjunto, deja ver el surgimiento de un saber positivo para el gobierno de los escolarizados como lo es: el saber administrativo de la instrucción pública.

## 9. EL CASTIGO CORRECCIONAL COMO PRÁCTICA PARA EL GOBIERNO EN LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Lo que con la pena se puede lograr, en conjunto, tanto en el hombre como en el animal, es el aumento del temor, la intensificación de la inteligencia, el dominio de las concupiscencias: y así la pena *domestica* al hombre, pero no lo hace “mejor” – con mayor derecho sería lícito afirmar incluso lo contrario.

NIETZSCHE, Friedrich. La genealogía de la moral. Un escrito polémico. Madrid: Alianza Editorial S.A, Traducción al español: Andrés Sánchez Pascual. Título original: Zur Genealogie der Moral: Eine Streitschrift. 1994. p. 95.

### 9.1 EL CASTIGO EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Según Foucault\*, la concentración de las armas y la riqueza en los Estados feudales y durante el absolutismo monárquico, generó la constitución del poder judicial, mediante el cual se aseguraba la circulación de los bienes, el derecho de ordenar y controlar y la posibilidad de acumular riquezas. Este poder, fue confiscado por los más ricos y poderosos, para imponer a individuos u oponentes en disputa, el sometimiento a una autoridad externa. A partir de este momento, los disputantes no resuelven sus querellas con base en reglas de liquidación, sin ningún tipo de intermediación, sino que se les impone un poder judicial y político en el cual, el delegado del soberano, se coloca a favor de la víctima y en contra del acusado, quien no sólo lesiona a aquella, sino que desprecia el poder, el orden, la ley establecida por el soberano y por ende, al propio soberano, como apoderado de los procedimientos judiciales. En estas condiciones de existencia, el daño que un individuo causaba en otrora a otro, y en el que no intervenían

---

\* Las condiciones de existencia y emergencia del castigo en la historia de occidente, son abordadas en la obra: FOUCAULT, Michel. La verdad y las formas jurídicas. España: Editorial Gedisa S.A, Traducción de: Enrique Lynch. Título del original: A verdae e as formas jurídicas. 2000. p. 74-76.

en absoluto la falta, el pecado o la culpabilidad moral, no será ya tal, sino una *infracción*, producto de los intereses del soberano, lesionado por el daño. “La infracción no es un daño cometido por un individuo contra otro, es una ofensa o lesión de un individuo al orden, al Estado, a la ley, a la sociedad, a la soberanía, al soberano. La infracción es una de las graves invenciones del pensamiento medieval”<sup>886</sup>. Mediante la infracción el agresor ya no sólo debió satisfacer las demandas de la víctima, sino que mediante el suplicio y posteriormente desde el castigo con el que se buscó la corrección y la reforma, el victimario se vio conminado a reparar el desprecio hecho al orden establecido por el imperante.

El quiebre dado entre el suplicio como técnica de sufrimiento y el castigo como *penalidad de lo no corporal*<sup>\*</sup>, se presentó para finales del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX en Inglaterra, Francia, Prusia y los Estados Unidos, países en los que ocurrió un cambio en las formas de justicia y en los contenidos de las leyes, expresado en la acentuación de los suplicios, los cuales como formas de castigo impopular, se vieron desplazados de manera paulatina, más no absoluta, por castigos que buscaban la corrección del individuo. Desde esta discontinuidad, el cuerpo en el espectro legal ya no fue tocado por la horripilante tortura, no fue violentado con suplicios públicos, con el martirio para suprimir la vida por la forma legal. En vez de ello se empleará, de forma preponderante, el cuerpo como un *instrumento e intermediario*, para atarlo a obligaciones, a privaciones y a prohibiciones, naciendo así una nueva economía del castigo, en la que bajo la certeza de que se será castigado por la infracción cometida, se buscará alejar al individuo y la población de la pena. Tal ruptura que se presentó en el contexto penal internacional, fue visible, a su modo, en la instrucción pública masificada a principios del siglo XIX en occidente y, en tal sentido, durante la Reforma Instruccionista. En esta nueva economía humanizadora de las penas en la que se hace del alma y no del cuerpo el principal objeto de intervención, procedimiento con el que se realiza una reconversión productiva de los individuos a través de la edificación de su alma<sup>887</sup>, el castigo fue una herramienta de la administración y coadyuvó al gobierno de

<sup>886</sup> FOUCAULT, Michel. La verdad y las formas jurídicas, Op. cit., p. 76.

<sup>\*</sup> Aunque la *penalidad de lo no corporal* crea una discontinuidad con los castigos que se venían aplicando sobre el cuerpo, la sutileza de las nuevas penas que en esta nueva penalidad se presentan, no pueden actuar por fuera de otro ámbito que el del control del individuo y de su cuerpo. Al respecto de esta ruptura puede mirarse: FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar Nacimiento de la Prisión. México: Siglo XXI Editores, Traducción: Aurelio Garzón del Camino. Título Original: Surveiller et punir. 1980, p. 11 y 12.

<sup>887</sup> TERRÉN, Eduardo, Op. cit., p. 70.

los funcionarios y escolarizados, tanto en los Estados Unidos de Colombia como en el Estado Soberano de Antioquia.

Además de la referida discontinuidad, enraizada en un período de cambios, propios del nacimiento de la Época Contemporánea, se presenta otra en el campo jurídico, en el que la penalidad tenía por objeto a lo largo del siglo XVIII, reparar o prevenir el daño causado a la sociedad por la infracción\*, presentada en tanto se quebrantaba una ley, formulada por un poder político, que tipificaba lo que era útil o nocivo para la sociedad, en tanto se perturbaba, incomodaba o se hacía daño al conjunto de la sociedad por el rompimiento del pacto social. En adelante, ya muy entrado el siglo XVIII, el castigo se enfocará cada vez menos a la defensa de la sociedad, para dar prioridad al *control y la reforma psicológica y moral de las actitudes y comportamientos de los individuos*, es decir, se desplazarán los castigos que operaban sobre la base de la conducta de los individuos en oposición a la ley, enmarcados en una teoría legalista y social; para instituirse penas que operarán más *bien al nivel de lo que pueden hacer, son capaces de hacer, están dispuestos a hacer o están a punto de hacer* los individuos. La intervención correctiva y de reforma realizada sobre la peligrosidad producida por comportamientos potenciales de los individuos, es efectuada en esta sociedad disciplinaria o de *ortopedia social*, ya no sólo por el poder judicial que se ve desbordado en este tipo de demandas, sino por redes institucionales a las que se integra la escuela como aparato, que ayudara a encerrar, enmarcar y moralizar las virtualidades del individuo y el ciudadano requerido. En este sentido y siguiendo las sendas trazadas en la modernidad por el nuevo sistema punitivo, en la gestión de la instrucción pública, como campo que se interviene en la Reforma Instruccionista para el gobierno de la vida, -tanto por el Ejecutivo Nacional, como por el Gobierno de Antioquia- se empleó el castigo a partir del panoptismo propuesto por Bentham, con el objeto de actuar sobre las *virtualidades de comportamiento* que las transgresiones de los funcionarios, escolarizados y padres de familia, representaban para la concreción del plan educativo en cada uno de los referidos, que tuvo en sus pilares: la educación, liderada con base en las ideas fuerza del liberalismo o aquella enraizada en los postulados conservaduristas que en Antioquia

---

\* La discontinuidad entre la defensa de la sociedad y el control de los sujetos es tratada ampliamente en: FOUCAULT, Michel. La verdad y las formas jurídicas. España: Editorial Gedisa S.A, Traducción de: Enrique Lynch. Título del original: A verdae e as formas jurídicas. 2000. p. 93-94.

desde un racionalismo moralizante, no descartaban el economicismo y el cientificismo propios de la ideología liberal.

Para el caso, la tecnología administrativa del castigo se vio recortada en el campo de la instrucción pública por las problematizaciones alcanzadas para el momento por el *saber pedagógico*\*. Esta tecnología de gestión relacionada con otras como el premio, el examen y la vigilancia, tuvo repercusiones no sólo en el campo pedagógico sino en el campo de la administración de la instrucción pública, ello debido a las implicaciones que presentaron los discursos y prácticas que sobre el castigo circularon y que se apropiaron en la *práctica pedagógica*, para el gobierno de un sector estratégico de la población, como la adscrita al sistema de instrucción pública, a la que se le gestionó la vida mediante la normalización realizada desde el régimen del castigo, impulsado por un Estado coordinado y centralizando. La sanción por esta vía presentó un desbordamiento institucional para favorecer la regulación global. El castigo al actuar sobre el individuo en espacios “privados” o públicos, encuadró comportamientos o fue foco de atención para su normalización. La infracción a la norma, a la ética como conjunto de reglas morales o al orden instituido, demandó del uso de la sanción, la cual al hacerse efectiva cruzó la norma de la disciplina que se focalizó en el individuo pero de igual manera la norma de la regulación, que buscó configurar modelos de acción en la población<sup>888</sup>.

---

\* Nos referimos a la enseñanza objetiva que buscó representar mediante proposiciones los objetos, con formas más elaboradas, juicios y enlaces entre el lenguaje y las cosas. La enseñanza objetiva como forma de organización de las relaciones pedagógicas en la escuela, trasciende la instrucción, para proponer una educación que se dirija a todas las facultades físicas, morales e intelectuales de la persona, procurando su desarrollo armónico. Con la enseñanza objetiva, se anuncia un nuevo opúsculo a la práctica pedagógica, ampliándose la concepción de la enseñanza a la formación del ser humano y al aprendizaje de métodos no tradicionales de enseñanza, desarrollados por ejemplo mediante el principio de la intuición, como base y medio de la instrucción, mediante ejercicios preparatorios sobre los objetos, sus cualidades, funciones y relaciones, para obtener así unas presentaciones discernidas de estos, con claridad ante los sentidos y el lenguaje. Ver: ZULUAGA G., Olga Lucia. Colombia: Dos modelos de práctica pedagógica durante el siglo XIX. Medellín: CEID. Universidad de Antioquia, 1978. p. 7-9, 96, 405. La aplicación del sistema de enseñanza objetiva se resiste a violentar la naturaleza del niño, principio desde el que se impulsó una reorganización, redirección y modificación de la inspección y el castigo en campo de la gestión de la instrucción pública, generándose una disposición pedagógica de la enseñanza en el horizonte pestalozziano. Propende en tal sentido por dulcificar los severos castigos y los premios chocarreros que desencadenaban la obediencia y el deber, seres perezosos, pusilánimes, envidiosos y egoístas, para atender en vez de ello, las facultades, inclinaciones e intereses de los niños con las consecuencias de ello en el compromiso de éstos. Se propugnó por una penetración y apropiación de los objetos con base en las dos operaciones esenciales de la inteligencia que fueron para Pestalozzi la fuerza productiva o creadora propiamente dicha y la reproducción posibilitada por los sentidos físicos o exteriores como la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto que permitían recibir las impresiones de la naturaleza física. Estos debían ser complementados con los sentidos interiores como el intelectual o de lo verdadero, el estético o del sentimiento de lo bello, el moral o del sentimiento de lo bueno y el sentido religioso o del sentimiento interior de lo infinito, mediante los cuales se recibían las impresiones de la naturaleza interior o intelectual, -cuyas sensaciones e impresiones no podían alcanzarse sino por la mente- y se producían lo que se llama sentimiento. Ver: JULLIEN., M.A. Sistema de Educación de Pestalozzi. Madrid: Imprenta Torrent, 1932. p. 78-81.

<sup>888</sup> FOUCAULT, Michel. Defender la sociedad, Op. cit., p. 226-229.

El poder de castigar contribuyó en su despliegue por el sistema de instrucción pública, a la afirmación de propuestas políticas y sociales que por vías laicas o religiosas, impulsaron el proceso de modernización del Estado, avivado a mediados del siglo XIX en la Nueva Granada y dinamizado por el liberalismo radical y el gobierno de mayoría conservadora en Antioquia, mediante el progreso económico, social y material. Las acciones modernizantes tuvieron como uno de sus pilares fundamentales, tanto en el escenario antioqueño como en el de la Unión, la Escuela, con la diferencia de que en la administración de la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia, serían el Director y el maestro de la escuela, los nuevos redentores de la patria y los que favorecerían la consolidación del poder político sobre el poder moral\* y, en Antioquia, la alianza entre el cura y el maestro, entre el Estado y la Iglesia, sería, por paradójico que parezca, la vía para alcanzar el éxito del proyecto de modernización. Las disposiciones estatales que pretendían sustentarse mediante los anteriores sujetos e instituciones, buscaban generalizar formas de comportamiento y sujeción social, usando el castigo en la Unión, para formar, *ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre*\*\* o para, con base en el armazón estatal y eclesiástico, potenciar un poder político que en Antioquia buscaba sujetos virtuosos y respetuosos de la autoridad, con una formación de su talento mediante una educación arraigada en un fuerte espíritu religioso\*\*\*.

El castigo, tanto en Antioquia como en la Unión, estuvo asociado, como práctica, al gobierno de la vida no sólo de los escolarizados sino de los progenitores y los funcionarios. Sin embargo, la administración empleada en ambas instancias, aunque integró el castigo en la dirección de los individuos, como en el presenté, sutilmente lo veló. Las *tecnologías de gobierno*, que se despliegan en los referidos escenarios, “humanizan” desde esta estrategia sus discursos, no mostrando abiertamente el castigo como proceso administrativo en campos como el de la instrucción pública, no valorándolo, en apariencia, como elemento fundamental dentro de la organización. Este

---

\* El DOIPP, ubica al Director de escuela como *primer funcionario del Distrito*. Junto con él, el maestro tienen los deberes de fundar la nueva moral civil que demanda el proyecto radical. SALGAR, Eustorgio. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Bogotá: Imprenta de la Nación, Noviembre 1 de 1870. ARPE: 10048 C193 RI. p.15.

\*\* A lo largo del andamiaje jurídico que se teje en el DOIPP, es posible apreciar los valores en que se asienta el nuevo proyecto liberal. SALGAR, Eustorgio. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Bogotá: Imprenta de la Nación, Noviembre 1 de 1870. ARPE: 10048 C193 RI. p. 11.

\*\*\* El DOIPPA afirma en su estructura y contenido, la labor evangelizadora de la Iglesia Católica desde la Escuela. En él, esta labor se combina con la instrucción de contenidos escolares. MORENO G., Abraham. Circular. En: Boletín Oficial. T. VIII. No. 432. 19 de diciembre de 1870. p.35.

encubrimiento, no evita que el castigo aparezca dentro del aparato para la administración de la instrucción pública -organización, dirección, inspección y vigilancia, examen, premio y castigo- como el elemento que cierra la serie, como el objeto que permite que lo racionalizado, marche según lo planeado, como el elemento que impulsa el orden establecido por la autoridad legal, mediante el escarmiento o la represión. Así, con base en la aplicación de un castigo rodeado de actos ceremoniosos, se exhibían en Antioquia y en los Estados Unidos de Colombia, los efectos que produce una falta, para evitar, en quienes no la cometieron, la aplicación futura de castigo. La gestión de la instrucción pública, poniéndolo a la vista y encubriéndolo, se viste de un tinte optimista, que languidece, al mostrar el castigo como forma de corrección y reforma de los individuos y la población. Palidece así la gestión, para emerger como tecnología política y moral, eficaz para concretar la *biopolítica* -gobierno de la vida- instaurada a lo largo de la modernidad por instancias de la administración pública, como el sistema de instrucción pública.

El castigo, como componente aparentemente marginal, cumplió en el anterior horizonte un papel relevante. Él se convirtió en una poderosa herramienta que se desplegó sutilmente en la ley, el decreto, el reglamento, la circular, las conferencias, como instrumentos propios de una modernización que ameritaba de la disciplina, para desde la persuasión, la represión y sólo en los casos necesarios, la expulsión, favorecer prácticas, actos, hábitos o comportamientos que coadyuvaran a impulsar la senda de la razón, el progreso económico, material y moral, mediante la formación de individuos, por vías estáticas o dinámicas, armónicas o “transformadoras”.

La gestión de la instrucción pública mediante el castigo, se hace necesaria en la Reforma Instruccionista, tanto en la Unión como en Antioquia, en tanto la racionalidad gubernamental desplegada a partir de la Constitución de 1863, demandó de un sistema escolar moderno que hiciese de la población un recurso del Estado. La administración de la instrucción pública con la ampliación del aparato escolar, desgastado en las pretéritas guerras civiles, buscó con éste, en el Gobierno de la Unión, procurar en la colectividad, buen orden, asegurar la salud y la felicidad, acrecentar las capacidades morales y económicas para insertarlas en el desarrollo del nuevo Estado que demandaba la consolidación del modelo de gobierno federalista implementado. Si bien este modelo que se emprendió en los Estados Unidos de Colombia con la creación de la Universidad

Nacional y con la reforma escolar de 1870, ya había sido iniciado por Berrío en Antioquia, tras su asunción a la presidencia en el Estado de Antioquia, el poder político y moral de este Estado, no adoptó en él la perspectiva de neutralidad religiosa asumida en la Unión, sino que intensificó en sus directrices para la administración de la instrucción pública, una pedagogía cristiana que buscó desde un ascetismo racional, afianzar la disciplina y el bienestar espiritual, con personas reflexivas, metódicas, alertas, e inteligentes como aspectos que favorecerán el proyecto social impulsado desde Antioquia por el Poder Político y Pastoral. El despliegue del castigo organizado desde esta perspectiva moderna de escuela, buscará en las disposiciones administrativas adoptadas en la instrucción pública, insertar a los remisos a los referidos planes, mediante reglamentos escolares que controlaron e igualaron los actos de los escolarizados y de quienes con ellos tenían que ver<sup>889</sup>, no importando en su aplicación las jerarquías sociales en otrora o para el momento reconocidas.

## **9.2 EL CASTIGO: TECNOLOGÍA ADMINISTRATIVA PARA LA BÚSQUEDA DE LA FELICIDAD Y LA SEGURIDAD GENERAL**

Los discursos sobre el castigo en los Estados Unidos de Colombia, fueron visibles en Mann, pedagogo pestalozziano que planteó que las penas tenían por objeto:

impedir un mal mayor que el mismo castigo. [...] No aplicamos, pues, el castigo porque sea merecido, sino para precaver un mal mayor de uno menor, un mal permanente, con otro temporal. Lo administramos [...] solamente en aquellos casos en que el mal remediado sobrepuja al mal causado [...] El procedimiento contrario acarrearía la exención de un mal menor, mediante la comision voluntaria de otro mayor<sup>890</sup>.

La sanción como daño y estrategia, llevó implícita desde la perspectiva utilitarista que nos plantea Mann, la necesidad de implantar una *pena económica*, que se sirvió del lenguaje de la razón, para conseguir su objeto con base en la severidad necesaria y

---

<sup>889</sup> Informe del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Sopetran, sobre el resultado de los certámenes verificados en las escuelas públicas, Op. cit., p. 231.

<sup>890</sup> MANN, Horacio. Castigos en las escuelas. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 3, no. 87 (Agos. 30 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1606 C.139 RI. p. 278.

evitar por extensión, la *pena costosa*, es decir, aquella que excediera el castigo y por esta vía generara un mal superfluo, inconvenientes, debilidad en el sistema de los castigos y su impopularidad a causa de su falta de previsión\*. En este horizonte de pérdidas y ganancias, que se reconocía para la administración de la pena, tanto por el DOIPP<sup>891</sup> como en el DOIPPA<sup>892</sup>, fue preciso que el mal de la pena sobrepusiera al provecho de la falta; de igual manera el cálculo condujo a reconocer que no debía imponerse el mismo castigo por la misma falta a todos los transgresores, demandándose atender las circunstancias de la falta, observar la reincidencia y calcular su impacto en el carácter de los victimarios, mirando la pena como un objeto que ameritaba tratamiento diferencial.

Al respecto planteaba Stuart Mill como epígono de Bentham:

Para muchos, la medida de la justicia en la imposición de la pena viene determinada por la proporción entre el castigo y la ofensa, queriendo significar que debe ser medida exactamente conforme a la culpabilidad moral del que ha delinquido [...] no guardando ninguna relación con la justicia, de acuerdo con esa postura, las consideraciones relativas a qué proporción de castigo es necesario para disuadir al criminal. Por el contrario, hay otros para los que este tipo de consideraciones son definitivas, manteniendo que no es justo, al menos en el caso de los hombres, infligir a sus semejantes, cualesquiera que sean sus crímenes, mayor sufrimiento del que sea suficiente para evitar que reincidan y que los demás imiten su mala conducta<sup>893</sup>.

El castigo operó pues reconociendo como principio en su administración, de que la demasiada indulgencia en la educación producía debilidad de carácter, la demasiada severidad engendraba en los niños disposiciones perezosas y tenaces y cierta dureza

---

\* Frente a los términos *pena económica* y *pena costosa* y las nociones que en el presente escrito de dichos términos se trabajan, puede verse a: BENTHAM, Jeremias. Teoría de las penas y de las recompensas. Tomo Primero. Obra sacada de los manuscritos de Jeremias Bentham, juriconsulto inglés, por Es. Dumont, vocal del consejo representativo del cantón de Ginebra. Traducida al español por D.L.B. París: En casa de Masson é Hijo, 1826, p. 20-21, 47.

<sup>891</sup> SALGAR, Eustorjio. Decreto orgánico de instrucción pública primaria, Op. cit., p. 19.

<sup>892</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. Secretario de Gobierno. En: El Boletín Oficial. Medellín: Año 7. No. 432. (Enero 9 de 1871) ARPE. 5935 C127 RI. p. 245.

<sup>893</sup> STUART MILL, Johon, Op. cit., p. 213.

inflexible\*, aspectos considerados contraproducentes para los objetivos políticos que estaban tras de las reformas educativas implantadas en Antioquia y en la Unión. La pena escolar maniobró entonces de forma variable, según la mayor o menor calidad de la falta y en correspondencia con ello, de acuerdo a la severidad que conviniera. Se impuso, de forma análoga, a la capacidad de la falta para infligir un orden social que propugnaba desde el orden liberal por el control social desde un Estado pedagógico o por la intensificación y diseminación de la disciplina espiritual y de la espiritualidad cristiana, que actuaba impulsando valores morales destinados a formar un comportamiento particular de sí mismo y una forma de vivir. Con el principio utilitarista de dosificación de la pena, se buscó que la sanción estipulada se gravara más fácilmente en la memoria. En este horizonte, los castigos se aplicaron desde el mínimo o un máximo en su intensidad o duración, asumiéndose que se *ve bien lo que no basta y no se ve con tanta claridad lo que excede\*\**.

Para Caro, quien consideraba el *derecho a castigar* como un tema de *alta ciencia social*, el principio liberal según el cual se admitía la libertad absoluta de pensamiento y palabra no implicaba aceptar igualmente la libertad absoluta de acción; en este sentido para él, hacer el bien y hacer el mal no eran una misma cosa sino asuntos opuestos. Así, la libertad en lo uno no conllevaba a la libertad y el derecho de caer en el vicio, la locura y el crimen, de ser así, no habría derecho al castigo, es decir, a usar uno de los *más tremendos atributos del poder público*. En este sentido el liberalismo no podía para él explicar el *derecho de castigar como derecho, sino como fuerza superior* puesto que si un individuo tenía derecho al mal, nadie, ni por utilidad, tenía derecho a castigar el mal que se hacía. Así, según los principios cristianos, los gobiernos tenían el derecho de castigar, porque gozaban del derecho de educar en la ley de Dios\*\*\*. En este divino

---

\* La debilidad y la severidad en la aplicación de la pena, es posible apreciarlos de forma nitida en: Variedades. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 12 (marzo 25 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1689 C.140 RI. p. 192.

\*\* La dosificación como principio en la aplicación de las penas, había sido trabajado por Bentham como reformador reconocido por los ideólogos y líderes de la Reforma Instruccionista. Ver: BENTHAM, Jeremias. Teoría de las penas y de las recompensas. Tomo Primero. Obra sacada de los manuscritos de Jeremias Bentham, juriconsulto inglés, por Es. Dumont, vocal del consejo representativo del cantón de Ginebra. Traducida al español por D.L.B. París: En casa de Masson é Hijo, 1826, p. 37.

\*\*\* Si bajo la enseñanza heredada de la colonia en la que la Iglesia tenía gran poder de decisión, el principio se fundaba en que Dios castiga a un alma que ama y que nace *culpable y castigable*, en Antioquia no sólo tal principio seguía siendo vigente, sino que se introducía el castigo propio del sistema de instrucción pública, aquel de un enraizamiento mundano que configura al alma mediante *procedimientos de castigo, de vigilancia, de penas, de coacción*. En éste sentido en los Estados Unidos de Colombia, la fundación del Estado nación, implicó una dulcificación de los castigos, enmarcados en el espíritu del razonamiento de la época contemporánea. Respecto al principio trascendente del castigo puede verse: NIETZSCHE, Federico. Humano demasiado humano. Medellín:

sistema, *gobernar a los hombres fue servir a Dios, autor y supremo legislador de la sociedad*, por ello, para Caro, en la pena no podía desatarse el vínculo entre la justicia y la misericordia<sup>894</sup>. Al respecto, asentado en la ideología conservadora, afirmaba:

La suavidad de las penas y la benignidad de la sociedad para con el ciudadano, si no han de degenerar en la relajación de la justicia y en desenfrenada licencia, tampoco pueden ser consecuencia de un sistema que, a aplicarse con el rigor de sus principios, justifica todo género de rigores desde el punto que confunde el derecho con la fuerza. En la práctica lo vemos: no hay reforma humanitario-liberal que no haya sido sellada con sangre<sup>895</sup>.

La operación en la que se busca aminorar el gasto y aumentar el provecho, y que concierne a la administración del castigo para un despliegue más eficaz del mismo como tecnología de gobierno, funcionó para Baldwin<sup>896</sup> como restablecimiento de un orden alterado, en tanto el castigo debía de tener como condición el ser correctivo, mediante el mal causado a quien había incurrido en la omisión de un acto o en la ejecución de él, no descartándose en su aplicación el dominio de sí y una pena pensada e infrecuente, consecuente con la falta. El castigo se despliega así, no con el ánimo exclusivo de castigar el fallo, sino primordialmente de evitar ulteriores ataques contra el orden establecido. En esta perspectiva, la sanción de la falta en el alumno o en el funcionario, actúa en el infractor cohibiendo, imposibilitando o prescindiendo y en la masa manteniendo y sosteniendo el estado de cosas existentes\*.

En este sentido es válido mencionar que

---

Editorial Bedout. 1981. p. 94. Frente a la inmanencia del castigo puede verse: FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI Editores, Traducción: Aurelio Garzón del Camino. Título Original: *Surveiller et punir*. 1980, p. 34-37

<sup>894</sup> CARO, Miguel Antonio. *La libertad liberal o el derecho de castigar*. Julio de 1872. En: *Artículos y Discursos*. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, 1951. p. 158-171.

<sup>895</sup> *Ibid.*, p. 170.

<sup>896</sup> BALDWIN, J, *Op. cit.*, p. 168-172.

\* El despliegue de la pena que acá se presenta en la escuela, es visto por Foucault, en sus trabajos sobre la "criminalidad" desplegada en occidente a finales de la Época Moderna y Principios de la Época Contemporánea. Al respecto puede verse: FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI Editores, Traducción: Aurelio Garzón del Camino. Título Original: *Surveiller et punir*. 1980, p. 31.

las sociedades no han podido inventar una máquina más eficiente y perversa para gobernar la subjetividad, que [el] temor [el cual] entra a saco en ellos [los individuos] para transformarlos en culpabilidad: el efecto obtenido es transmutar toda esa energía de liberación y conocimiento interior en disciplina autoimpuesta y colectivizada\*.

Los efectos de una pena que actúa sobre lo que el sujeto y la población es o puede hacer, no pueden entenderse al margen del utilitarismo propuesto por Bentham, como doctrina que desde su corriente intervencionista impacta de forma preponderante la configuración política del presente y que inspiró los ideales políticos que impulsaron la Reforma Instruccionista y cuyos principios, al menos los de felicidad y seguridad para el mayor número, impactaron la instrucción pública en Antioquia. Su contabilidad moral en la que la valoración de una acción, se determina por sus efectos placenteros o penosos y en la que se identifica el bien entre otras cosas con el placer, con la liberación del dolor, con lo agradable y el mal con el dolor, con la infelicidad\*\*, permite como principio de su filosofía utilitarista, un punto para mostrar el funcionamiento de la línea del castigo. Bentham, basado en una psicología elemental y mecánica al proponer la suma de los placeres y padecimientos y el balance de los gozos y sufrimientos, aplicando criterios cuantitativos a una realidad que por su naturaleza no es mensurable, posibilitó de todas formas el que todo “individuo se gobierne aun sin saberlo, por un cálculo bien ó mal hecho de penas ó de placeres. ¿Juzga con anticipacion que la pena será la consecuencia de una accion que le gusta? Esta idea tiene sobre él cierta fuerza para que no la cometa. ¿El valor total de la pena le parece mucho mayor que el del placer? La fuerza repulsiva será la mayor, y no se verificará la accion”<sup>897</sup>. Para el utilitarismo las acciones de los individuos pueden en tal sentido presentar una *tendencia* de *utilidad* en cuyo caso contribuirían a un *fin* común o presentar *divergencia* con lo anterior, en cuyo caso representarían un *prejuicio* para la felicidad, originado por las

---

\* Acá, Saldarriaga hace referencia a Javier Sáenz. Al respecto puede verse: SALDARRIAGA V., Oscar. La ética escolar: ¿del castigo a la disciplina?. En: Del oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. 2003. p. 168.

\*\* Al respecto puede mirarse a: STUART Mill, John. El Utilitarismo. Barcelona: Ediciones Altaya, Título original: Utilitarianism – The Science of Logia – Book VI – Chapter XII. Traducción al castellano: Esperanza Guisán. 1994. p. 45-46.

<sup>897</sup> BENTHAM, Jeremías. El panóptico, Op. cit., p. 15-16.

transgresiones, por la desobediencia de los sujetos a una ley positivamente producida, a una ley religiosa o a una ley moral<sup>898</sup>.

Los discursos sobre el castigo, que se difunden por los funcionarios que administran la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia, impregnados de la filosofía utilitarista, son apropiados en las diferentes instancias que componen su estructura, para ejercerse en ellas un poder que demanda la sanción física o moral o la obediencia, frente a criterios morales adoptados al interior de la escuela. La omisión del criterio de lo correcto, es decir, la falta, produce en la lógica utilitarista, en primer lugar, un mal al alumno o al funcionario que no le fue posible evitarla, bien por la vía del remordimiento o por el de la sanción externa y, secundariamente, provoca en toda la comunidad, un sentimiento de alarma que resulta del peligro de sufrir el mismo mal de manera real o en proporción al sentimiento religioso subjetivo.

La falta, como carencia de facultad moral, pone en funcionamiento el procedimiento del castigo como proceso administrativo para la instrucción pública. El castigo como elemento poco problematizado en la actual racionalidad administrativa, al desplegarse en la escuela durante la reforma Instruccionista buscó en primera instancia un mal, al descargarse una sanción a los alumnos y funcionarios catalogados como peligrosos o a los padres y funcionarios tildados de irresponsables y, por el contrario, generó en sus efectos secundarios, una utilidad\* que intimidó, para el caso, a los alumnos y amparadores aviesos, tranquilizó a los inocentes y se constituyó, por esta vía, en salvaguardia de un orden social que esperaba de la escuela, acciones que posibilitaran individualizar al sujeto para su disciplinamiento, su homogenización, su progreso material y su civilización. El castigo ejerce así, una *prevención particular* al ser empleado con quien comete una falta y una *prevención general* al extenderse su influjo a la población, impidiendo que en el futuro infrinja lo reglado. El castigo, tendría pues, desde la moral utilitarista, el objeto de menguar el deseo de cometer una falta - implementando por esta vía una reforma moral- o de inhibir la osadía para perpetrar un fallo generando por este mecanismo temor a la pena o de incapacitar físicamente para

---

<sup>898</sup> BENTHAM, Jeremías. Fragmento sobre el Gobierno. Madrid: Sarpe, Título original: A Fragment on Government. Traducción al castellano: Julián Larios Ramos. 1985. p. 60-83.

\* Sobre la homología de naturaleza y la disparidad en los efectos entre la falta y el castigo, entre el mal y el beneficio, véase a: BENTHAM, Jeremías Teoría de las penas y de las recompensas. Tomo Primero. Obra sacada de los manuscritos de Jeremías Bentham, jurisconsulto inglés, por Es. Dumont, vocal del consejo representativo del canton de Ginebra. Traducida al español por D.L.B. París: En casa de Masson é Hijo, 1826. p. 11-13.

evitar a toda costa la ejecución de la falta. En este sentido para Guarín<sup>899</sup>, el temor al castigo, evitaba dar lugar a ellos. Conciente o no el alumno y por extensión los funcionarios de que determinados comportamientos podían dar lugar a sanción, calculaban sus actos, previniendo en ellos acciones que les pudieran ser dañosas. El cultivo de la malicia en las actuaciones estaba latente de manera permanente en la aplicación del castigo. El castigo deviene así en instrumento y tecnología para la reforma y la corrección.

Las penas como males impuestos, según las formas jurídicas, a individuos que ejecutan actos dañosos prohibidos por la Ley o el Reglamento, exigían para su prevención por quienes dirigían a los escolarizados, penas acordes con éstos, con el objeto de alcanzar, mediante ellas, un eficaz gobierno. En este horizonte, el castigo debía operar sobre los *enemigos públicos* en primer lugar, según el lado por el que se haya pecado, es decir, producir una pena que contrarreste excesos o mengue debilidades. Para el exceso de juego, la prohibición de éste durante el descanso escolar, para el incumplimiento de tareas, la imposición de labores extraescolares extensas\*. Como segundo principio, la intensidad y difusión del castigo, debían estar en relación con la gravedad de la falta, con el escándalo que se hubiere podido causar y el escarmiento que se deseaba producir, así por ejemplo, las faltas de insubordinación e insulto de los alumnos, debían ser castigadas pública y severamente, para atender con base en este ritual político, la regla de que cuanto más dañosa es una transgresión, tanto más debía imponerse una severa pena para prevenir con base en la sutil representación, el ultraje causado a la autoridad<sup>900</sup>. Acá, la prevención general, fundada en el desequilibrio y el exceso del escolarizado, es efecto de la publicidad de la pena y de su aplicación. La liturgia del castigo público que se empleó como procedimiento para desplazar el miedo a la férula e instaurar en contraposición al látigo, la vía del ejemplo, produjo un valor aparente y, por extensión, una pena aparente, configurada a partir de la simple descripción u observación de su ejecución, por quienes nada tuvieron que ver con la falta\*\*. El

---

<sup>899</sup> GUARIN, Romualdo B. Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca, Op. cit., p. 75.

\* Los tres principios que en este apartado se trabajan de las penas, son desarrollados con base a: MALLARINO, V. Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos. Traducción. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 14 (Abr. 8 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1697 C.140 RI, 1871. p. 217.

<sup>900</sup> Ibid., p. 75

\*\* Con sus diferencias que el presente escrito presenta, es posible encontrar como continuidad en los efectos que el castigo tiene frente al individuo y la población, elementos visibilizados por Saldarriaga cuando problematiza el

conjunto de la pena que ejercía el maestro sobre su discípulo o el funcionario sobre su colaborador, se elevó así, como primera clase de servicio público y se utilizó como salvaguardia general, al ser producida como se dijo, no para actuar sólo contra el desgraciado que cede a inclinaciones funestas, que cae fuera del pacto, sino como un sacrificio indispensable para la seguridad general\*. En tercer lugar, cuando los escolarizados ignoran el mal, cometido por alguien, deben igualmente desconocer el castigo que se aplicará, principio que aplica fundamentalmente en sanciones contra las *buenas costumbres*<sup>901</sup>, en las que la seducción puede operar más que la intimidación<sup>902</sup>.

Según lo anterior, el funcionamiento del castigo como tecnología administrativa en la instrucción pública, despliega técnicas e instrumentos que complementadas con otras tecnologías de gestión como la vigilancia, el examen y el premio, invaden y producen en los escolarizados aquello que Foucault<sup>903</sup>, llamó el alma, es decir, actúan produciendo cierto tipo de sensibilidad, de raciocinio, de *voluntad* y de disposición en los individuos y por lo tanto engendran cierto tipo de saber-poder con el que se refuerza el castigo, para aumentar su poder en la constitución de cierto tipo de persona y cierto tipo de sociedad, como tecnología de gobierno que forma un saber administrativo en la instrucción para la producción de individuos productivos y dóciles. El castigo en la escuela, conlleva, pues, a modificar comportamientos, para regularizar al anormal, de no conseguirlo, el escolarizado se verá en campo abierto, en donde poderes extraescolares, intentarán, de ser posible, su normalización.

---

castigo en su funcionamiento como una tecnología disciplinaria propia del Sistema de Enseñanza Antiguo que tuvo como móvil el *temor*, como efectos la *obediencia* y como contra-efectos la *generación* de sujetos envidiosos y egoístas. Inherentes a la máquina pedagógica, los castigos de dolor físico presentados antes de la Reforma Instruccionista, las penas infamantes o los letreros, generaban hábitos de orden y disciplina y hacían de la *multitud un solo individuo, obediente a una misma voluntad*; masa e individuos estaban sometidos en el Sistema Lancasteriano cuando se desplegaban las sanciones. Ver: SALDARRIAGA V., Oscar. La ética escolar: ¿del castigo a la disciplina?. En: Del oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. 2003. p. 150-155.

\* Las características que en el campo escolar se desprenden del segundo principio en este aparte del escrito, son iluminadas de manera notable por Bentham en sus desarrollos para el panoptismo de la sociedad contemporánea, ampliado en textos como: BENTHAM, Jeremias Teoría de las penas y de las recompensas. Tomo Primero. Obra sacada de los manuscritos de Jeremias Bentham, jurisprudencia inglés, por Es. Dumont, vocal del consejo representativo del canton de Ginebra. Traducida al español por D.L.B. París: En casa de Masson é Hijo, 1826. p. 17-24.

<sup>901</sup> GUARIN, Romualdo, Guía de los directores i directoras de la escuela pública del Estado de Cundinamarca, Op. cit., p. 74.

<sup>902</sup> MALLARINO, V. Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos. Traducción. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 14 (Abr. 8 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1697 C.140 RI, 1871. p. 218.

<sup>903</sup> FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar Nacimiento de la Prisión, Op. cit., p. 24.

### 9.3 EL DESPLIEGUE DEL CASTIGO COMO INSTRUMENTO DE GESTIÓN

La sanción como tecnología para el establecimiento de un determinado orden social, demandó en el campo de la instrucción pública, tanto en la Unión como en Antioquia, el despliegue de la vigilancia de los comportamientos en los individuos. El ojo que examina con atención, cuidado y prolijidad, impone el castigo, por exhibirse actitudes potencialmente peligrosas que contravienen lo normal. En la administración de la instrucción pública en ambos escenarios, la vigilancia permanente debía permitir que ninguna falta pasase sin ser castigada. Estaba en la naturaleza del castigo el que opere de forma oportuna ante las acciones reprobables. El castigo debía obviar las amenazas que producían resistencias<sup>904</sup>. La estricta vigilancia garantizaba así, no sólo el empleo de penas acordes con las faltas cometidas, sino la posibilidad de la amenaza, explicitada en lo normado\*.

La red del castigo en la instrucción pública en conjunto con la vigilancia, se extendió también al objeto examen, para lograr el mantenimiento del orden social. El examen al tener un doble faz, el premio y el castigo, presentó en tanto sanción un dominio de la libertad, al penalizar la falta de libertad de la voluntad, expresada para el caso, en la negligencia para aprender lo debido, en la falta de intencionalidad para asumir el estudio, en la imputación asignada por la irresponsabilidad frente a las tareas asignadas. Todo ello presupuso un perjuicio a la población, al *delincuente* no alcanzar la disciplina de él exigida. La sanción se presentó, pues, en una doble vía: castigó la incapacidad del estudiante y el perjuicio y peligro que ello generó para el orden establecido, al desadaptado escolar no insertarse en él. Fue ahí donde al no amoldado se le enviaron señales desde el aparato escolar, la institución familiar y otras instancias de control social, para que actuara sobre su voluntad y asimilara el carácter, la conducta y los comportamientos que conducían dentro de un contexto de modernización, al éxito, al progreso, a la salvación que brindaba la escuela como institución, en la que se talló al ciudadano y al súbdito. Quien no alcanzó la cima, tuvo no sólo la sanción de no ser un

<sup>904</sup> GUARIN, Romualdo B, Guía de los directores i directoras de las escuelas pública del estado de Cundinamarca Op. cit., p. 17 y 73.

\* Para la relación castigo vigilancia puede mirarse: MALLARINO, V. Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos. Traducción. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 14 (Abr. 8 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1697 C.140 RI, 1871. p. 217.

individuo victorioso, sino que hubo de compensar su incuria a lo largo de la vida, sobreviviendo desde lo más marginal o siendo desplazado de sectores productivos paulatinamente tecnocratizados. En tanto el simple, no tuvo nada material con que remediar su indocilidad, se le causó así un trastorno sólo por el placer de hacerlo. Él a su vez, desde su posición, con simpatía malévol, hizo sufrir. Como lo indica Nietzsche, *en la pena hay muchos elementos festivos*<sup>905</sup>.

El castigo como *método de formación y transformación de los individuos* en función de lo reglado por las instancias estratégicas que configuraban en aparato administrativo de la instrucción pública, posibilitó en los distintos órganos del sistema en los Estados Unidos de Colombia y en el Estado Soberano de Antioquia, el disciplinar el individuo y normalizar la población, al prescribirles con imparcialidad y rectitud, sin ningún tipo de diferenciación originada por nacimiento o fortuna<sup>906</sup>, cual era el comportamiento que se debía asumir para evitar que sus actos devinieran en infracciones. El reglamento como deber y expresión de modernos parámetros de racionalización, se constituyó en un conjunto de normas por medio de las cuales se igualaba a la población y se gobernaba al alumno y al funcionario, exigiéndole la disciplina necesaria para adaptarse y constituir una escuela orientada por principios laicos y modernos o una escuela que entre una pedagogía “tradicional” y una “moderna”, debía tener resonancia en la sociedad. En este horizonte, los reglamentos formados por las instancias administrativas de la Dirección de Instrucción Pública de la Unión tenían una inspiración fundada en una ética civil, dando presencia en este juego político al hombre *retórico y humanista*. Los reglamentos arreglados en el Estado de Antioquia fueron atravesados de manera más preponderante por el andamiaje religioso que en estrecha colaboración con el Poder Político, daban mayor valoración al *ciudadano-caballero*\*, mediante despliegues normativos que impulsaban una mayor heteronomía y que precisaban en coherencia con este tipo de individuo, base de la sociedad, la forma de comportarse y desplazarse en público, en la Iglesia y en la Escuela, lo que se debía hacer a la entrada de determinado lugar y lo que había de realizarse en cada hora de la vigilia. Los reglamentos escolares en Antioquia, en el período por el que acá se indaga, evitaron que el alumno estuviera sólo, para

<sup>905</sup> NIETZSCHE, Friedrich. La genealogía de la moral. Un escrito polémico, Op. cit., p. 76.

<sup>906</sup> SALGAR, Eustorgio, Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, Op. cit., p. 18.

\* Los términos hombre *retórico-humanista* y *ciudadano-caballero* que acá se retoman, son trabajados por: QUICENO C., Humberto. La educación en los Estados Unidos de Colombia: 1853-1875. En: Crónicas históricas de la educación en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio / Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003. p. 95.

impedir lo que la intimidad pudiera generarle; previnieron la entrada en cuartos ajenos, para obviar el exceso de familiaridad; prescribieron el silencio, para crear un aire de seriedad; hicieron imprescindible el desplazamiento siempre en formación, para favorecer la regularidad en los actos, programaron el tiempo desde el alba hasta el sueño, para corregir las posibles distracciones, para evitar la determinación de otras sendas.

Se conducía por la vía del reglamento -con una marcada acentuación de la heteronomía en Antioquia respecto a la Unión- las actitudes, el carácter, el comportamiento, los hábitos y las disposiciones, demandándose su observancia por circuitos piramidales continuos o discontinuos de poder a los que debían someterse todas las instancias que tenían que ver con la administración de la instrucción pública y con la ejecución de la práctica pedagógica<sup>907</sup>. Evitar el castigo a través del cumplimiento de los códigos, garantizaba el que los alumnos y funcionarios marcharan según el régimen interior determinado para la instrucción pública<sup>908</sup>. El castigo impidió en este horizonte el que los individuos infringieran el reglamento impunemente y, posibilitó, mirando al porvenir, el mantenimiento de la disciplina y la regulación de las disposiciones, la voluntad y el pensamiento de aquellos retenidos por el aparato escolar e involucrados en el sistema de instrucción pública. La sanción por el Director de Instrucción Pública, por los inspectores de enseñanza, por los directores de escuela, por los maestros, por los padres de familia o por los alumnos monitores a quienes infringieran las disposiciones de los reglamentos que encuadraban la instrucción pública, favoreció el control de la moral cívica o religiosa en la población y el impulso de una economía más industrial y menos agraria. El castigo estuvo pues asociado al poder disciplinario, en tanto la cotidianidad escolar se dispuso con base en reglas, a pautas de comportamiento individuales y grupales que propugnan por el control, dentro de un proyecto de modernización que demanda sujetos instruidos, exitosos y respetuosos de la estabilidad política, social y económica<sup>909</sup>.

---

<sup>907</sup> VÉLEZ, Fernando. Reglamento de 18 de Septiembre de 1875 para el régimen y disciplina de la escuela superior. En: El Monitor. Medellín. T. 4, no. 5 (Oct. 6 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7191 C.185 RI. p. 36.

<sup>908</sup> WEIS, Amadeo, Op. cit., P. 313.

<sup>909</sup> MALLARINO, V. Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: octava conferencia: puntualidad, asiduidad, atención, aplicación, silencio, precisión, obediencia, orden, disciplina, abnegación. Traducción. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 12 (marzo 25 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1688 C.140 RI. p. 186.

El castigo operó, por omitirse disposiciones programadas, siempre vigiladas, con las que se previnieron actos vistos desde ciertas miradas como indeseables, que de presentarse, demandaron ortopedia social. La relación de la pena con la disciplina, se observó en una de las conferencias publicadas para instruir a los maestros, en la que se planteó como objeto del castigo, el hacer someter de forma obediente a los alumnos al yugo de la disciplina<sup>910</sup>. La obediencia y la docilidad eran disposiciones que el infante no sólo debía mostrar en la escuela sino en el hogar. Obedecer, no comprender; ser sumiso, no ver y no escuchar para evitar la capacidad autónoma de decisión<sup>911</sup>.

La falta existió en un sistema de instrucción pública modernizante que tras la autorrealización y la autonomía fundada por medio de la razón, la ciencia y el proceso civilizador, escondió la formación de la población como medio para el mantenimiento del orden y el favorecimiento de la felicidad en horizonte utilitarista, el desarrollo industrial, el ahorro y el progreso, propugnando en este sentido el evitar infracciones contra órdenes convenientes a la moral laica o cristiana o al espíritu liberal o conservador y religioso. La falta al contar con imitadores y dar lugar a desordenes futuros, al ser sancionada, se constituía en una forma de gobernación social y guía espiritual, fundada sobre la base de la utilidad que representó para el orden establecido una población normalizada, con la consecuente necesidad de disciplinamiento de los individuos.

Además del despliegue del castigo en relación con la inspección, el examen y los reglamentos escolares, la sanción se usó ante las omisiones que los funcionarios realizaran frente a lo prescrito para la inspección o administración de la instrucción pública. La sanción, se convirtió en una tecnología coercitiva que, por la severidad que implicó, previno comportamientos que debilitaran o relajaran el Sistema de Instrucción Pública. Los funcionarios al evitar las consecuencias que podrían traer prácticas no estatuidas, internalizaron normas que ayudaran a la constitución del gobierno republicano, según los lineamientos jurídico políticos del proyecto del liberalismo radical. En este horizonte el DOIPP recuerda en su último artículo, que toda falta,

---

<sup>910</sup> MALLARINO, V. Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos. Traducción. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 14 (Abr. 8 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1697 C.140 RI, Op. cit. p. 218.

<sup>911</sup> La Escuela Normal. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 12 (marzo 25 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª., Artículos. ARPE 1684 C.140 RI. p. 177.

omisión, morosidad, negligencia o descuido en la enseñanza, la inspección o la administración como ejes que forman el todo de la instrucción pública, será castigada<sup>912</sup>.

Esta relación entre la falta y el castigo, que fue utilizada como tecnología administrativa por el Poder Ejecutivo Nacional, elemento del que no prescinde Antioquia, encontró arraigo en las relaciones de poder que se establecieron entre el director, el inspector, el director de escuela, el maestro y el alumno. En este sentido, al ir asociado el castigo a la falta y al no haber pena sin falta, ésta se desplegó como tecnología ante las fallas de los funcionarios<sup>913</sup> o ante las infracciones *leves*, *graves* o *gravísimas* cometidas por los alumnos, a los que se les prescribieron sanciones graduadas a la misma intensidad y frecuencia de las faltas, entre las que se citan: amonestaciones en privado o en clase, arresto, tarea, privación de recreo, tarea extraordinaria por uno o más días, aislamiento, encierro o expulsión en casos extraordinarios<sup>914</sup>. Al no haber pena sin el reconocimiento de la falta y la *serie de desórdenes que es capaz de iniciar*, el castigo se generó en tal sentido, por la trasgresión o quebrantamiento de lo estatuido o de las obligaciones contraídas. Las reglas u obligaciones, debían de cumplirse en el marco de su conveniencia para el individuo, su grupo y la población. Su existencia se inscribió en una estrategia que tuvo por objeto la acomodación del individuo y la reproducción por éste de pautas de comportamiento socialmente útiles<sup>915</sup> al proyecto modernizador que en el período de la Reforma Instruccionista se desplegó en los Estados Unidos de Colombia.

El ensanchamiento de la tecnología del castigo, se presentó de igual forma en Antioquia ante la inobservancia de los deberes por los discípulos del maestro. La sanción sirvió en tal sentido como medio de persuasión para los alumnos, ante su falta de progreso en la instrucción, que se vió como un retardo para la marcha regular del establecimiento. El no transitar al unísono, fue visto como un obstáculo para el adelanto de la instrucción. El castigo intentó así, uniformar el ritmo de los escolarizados<sup>916</sup>. Más que la orientación

<sup>912</sup> SALGAR, Eustorgio, Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, Op. cit., p. 44, 61.

<sup>913</sup> PALACIO, Benjamín. Informe no. 76 de 15 de Enero de 1878 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Centro, sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 12 (Feb 19 1878). ARPE 7284 C.13 RI. 1878. p. 91.

<sup>914</sup> LÓPEZ, José Domingo. Reglamento de 3 de Septiembre de 1880 para las Escuelas Superiores del Estado que se presenta al Señor Director como medida indispensable para el progreso en estos establecimientos. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 14 (Oct. 25 1880). ARPE 7457 C.13 RI. p. 109.

<sup>915</sup> PÉREZ, Santiago. Reglamento de 24 de Mayo de 1875 para las escuelas normales nacionales de varones, Op. cit., p. 96.

<sup>916</sup> SIEGERT, Christian. Informe no. 24 de 31 de Enero de 1873 sobre las Escuelas Modelo y Normal del Estado Establecidas en Medellín, Op. cit., p. 59.

pedagógica, el maestro actúa vituperando<sup>917</sup>. A pesar de la anterior consideración, los reglamentos proscribían de manera enfática las penas durante la recapitulación del Catecismo.

En las orientaciones que el Gobierno de la Unión difundía para los institutores, existieron posiciones ambivalentes en las que se planteó el deber de que los castigos no aplicaran ante el alejamiento por el estudio o la apatía por el trabajo y que lo hicieran sólo ante los actos de conducta e indisciplina que perturbaran la clase o que se emplearan ante ambas faltas<sup>918</sup>. Cuando se realizaba un despliegue pedagógico ante el retraso, la desatención o la falta de preparación, se sugería que operaran los consejos, exhortaciones y elogios. Ante la indisciplina se exhortó a la aplicación de castigos asociados al escarmiento o la privación, raros y que produjeran temor, cosa que el alumno evitara dar lugar a ellos<sup>919</sup>. En la Unión, a principios de la década de 1880, en función del aprovechamiento de los alumnos, fueron vistos los castigos como elementos que menguaban el carácter intelectual o moral de los alumnos y se cuestionaba su uso para la práctica pedagógica<sup>920</sup>.

La tecnología del castigo en la instrucción pública, se expandió de igual forma en relación con los hábitos censurables ya formados, a los cuales, en ocasiones con la pena, se intentó desterrar de forma violenta, ignorando las explicaciones de las consecuencias de las acciones y el valor del tiempo, para cambiarlas. Esta forma de aplicación del castigo, se cuestionó por el Ejecutivo Nacional, desde el periódico *la Escuela Normal*, instancia que criticaba a los maestros por no enseñar nada y promover por el contrario, los artificios para faltar<sup>921</sup>. Se amonestaron o castigaron de igual manera, pública o privadamente, en los establecimientos escolares a cargo de la Nación y de Antioquia, las faltas a la moral y las buenas costumbres, principalmente a la obediencia.

<sup>917</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. En: *El Monitor*. Medellín. T. I, no. 40 (Oct. 16 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 6855 C.19 RI. pp. 327-328.

<sup>918</sup> CURRIE, James. *La escuela pública: principios y práctica del sistema. Certificados y Diplomas, Castigos*. En: *La Escuela Normal*. Bogotá. T. 6, no. 249 (Ene. 15 1876). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE: 3462 C.146 RI. Op. cit., p. 323.

<sup>919</sup> Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos. Traducción de V. Mallarino. En: *La Escuela Normal*. Bogotá. T. 1, no. 13 (Abr. 1 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1693 C.140 RI. Op. cit., p. 201.

<sup>920</sup> PÉREZ, Rafael. Circular a los Directores, Superintendentes e Inspectores de Instrucción Pública de los Estados y a los Prefectos de los Territorios, sobre remisión de obras y objetos en la exposición de 1881. En: *El Preceptor*. Medellín: T. 2, no. 14 (Oct. 25 1880). ARPE 7454 C.13 RI. p. 105.

<sup>921</sup> CURRIE, James. *La escuela pública. Principios y práctica del sistema*. En: *La Escuela Normal*. Bogotá. T. 6, no. 220-221 (Mar. 27 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 6195 C.144 RI. Op. cit., p. 98.

Según la valoración de gravedad que de las faltas se hacía, la sanción incluyó advertencias, privaciones, tareas extraordinarias, aislamiento, encierro y hasta la expulsión. El castigo, en primer lugar hizo presente al alumno sus faltas para que las considerara y evitara, procurando cambiar sus actos. De no bastar la palabra para el cambio de comportamiento en los sujetos, se hizo imprescindible el manejo de otras técnicas, del control del tiempo y el espacio del escolarizado, su exposición al escarnio público o su destierro del espacio escolar<sup>922</sup>. Tales mecanismos operaron cuando los “medios de que deben valerse los Directores de las escuelas para dirigir y gobernar a los alumnos, para mantener viva su aplicación, estimularlos a aprender y a practicar las lecciones de moral y urbanidad”<sup>923</sup> basados en el amor a la patria, la gloria y el deseo de ilustración, no eran efectivos. Las faltas se inscribieron en el horizonte del orden moral y social tenido como válido. Cobraron valor en él, la regularidad en los actos, la heteronomía, el orden, la obediencia, la docilidad, el control del tiempo, el manejo del espacio... Las faltas, marcaron el modo de actuación de los individuos, impidiendo que en sus elecciones de vida, se vivenciaran procesos contrarios como el debate, la crítica responsable, la autonomía, la comprensión y la lectura del contexto.

La sanción fue usada de igual manera ante la falta de compromiso de padres y alumnos, con la educación obligatoria decretada en el DOIPP y en el DOIPPA. Se despliega el castigo, en relaciones de poder establecidas por el maestro con el padre de familia y el alumno, el Director de escuela con el maestro, el Curador de Enseñanza -Corregidor- con el Director de escuela, el Inspector de Enseñanza -Prefecto- con el Curador y el Director de Instrucción Pública con el Prefecto, ante la imposibilidad de alguna de las anteriores instancias de hacer de la escuela, un lugar para la retención de los escolarizados. Aplicó pues el correctivo, cuando se constató la inasistencia escolar, que destruía la unidad deseada para la enseñanza en el aparato escolar, generaba deserción y menguaba por extensión la finalidad política y pedagógica de la escuela. La desescolarización apareció como un mal que debía ser contrarrestado para que el aparato escolar llegara de forma masiva a la infancia<sup>924</sup>. La educación obligatoria fue

<sup>922</sup> PEREZ, Santiago. Reglamento de 24 de Mayo de 1875 para las escuelas normales nacionales de varones. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 220-221 (Mar. 27 1875). Bogotá. BNC Sala de Prensa 2ª, 6194 C.144 RI. Op. cit., p. 96.

<sup>923</sup> VILLA, Recaredo. Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia, Op. cit., p. 232.

<sup>924</sup> CORTES, Enrique. Circular no. 34 de 11 de Junio de 1875 sobre concurrencia a las escuelas. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 49 (Ago. 11 1875). Medellín.: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. 6062 C 185. RI. p. 397-398.

asunto que preocupó no sólo a los dirigentes de la instrucción pública radical sino a los antioqueños. Para ambos, fue prioridad escolarizar a los infantes no atrapados por la maquina escolar. En el Gobierno de la Unión, se conminó a la imposición de multas y arrestos para los padres o tutores que desconocieran la escuela como elemento de progreso. En Antioquia, se acudía a la Policía para pasar revista diaria y registrar los alumnos que faltaron en la escuela, para practicar luego las diligencias que garantizaran su concurrencia. La amonestación y la multa a quienes los gobernaban eran sanciones que de igual manera se emplearon en este Estado. De igual forma se descargaron imputaciones y multas desde líneas jerárquicas de autoridad al Prefecto y al Corregidor que no hacia lo necesario para que la escolarización operara en toda la infancia<sup>925</sup>. El apremio como procedimiento para obligar al individuo a asistir a la escuela, no mostró más que la falta de una cultura escolar, la carencia de una valoración por la enseñanza y la importancia que daban a ésta, los líderes políticos y religiosos para la población<sup>926</sup>.

Si fuera y dentro de los edificios de las Escuelas Primarias y las Escuelas Normales el castigo se puso en acción en prácticas como las anteriores, en el espacio universitario de Antioquia los Catedráticos aplicaron a los estudiantes penas frente a la no observancia de las reglas de urbanidad, el irrespeto, la carencia de compromiso académico o ante la falta de obediencia, aplicación y orden. Las correcciones y penas aplicadas por los catedráticos, frente al orden alterado por los cursantes durante las clases o fuera de ellas, debían obtener el visto bueno del Vicerrector y el Rector de la Universidad, según la gravedad de la falta. Los catedráticos desplegaron su mirada en todos los espacios y tiempos de la escuela. La vigilancia asidua les permitía expedir registros sobre la conducta y aplicación de los alumnos. Su labor policiva se combinó con un oficio pedagógico en el que se alento y auxilió al alumno. El oficio de gendarme y de maestro, se reunían en el catedrático<sup>927</sup>. La insubordinación de los alumnos en la Universidad, fue castigada según los tipos de sanciones antes enunciados para las Escuelas Primarias y las Escuelas Normales, en los que se pasó por la sugestión, el escándalo y la vergüenza, el encierro en el calabozo, la sujeción en cepo o de igual manera a la

<sup>925</sup> RAMIREZ, Eliseo M. Decreto del Curador de Enseñanza del Distrito de San Pedro sobre educación obligatoria. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 49 (Ago. 11 1875). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. 8064 C 185. RI. p. 399.

<sup>926</sup> Organización de la Instrucción Primaria en los Estados Unidos de Norteamérica En: El Monitor. Medellín. T. 1, no. 30 (Ago. 7 1872). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6943 C.19 RI. p. 247.

<sup>927</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia. En: El Monitor. Medellín: Vol. 3, no. 20 (Nov. 11 1874). U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 8008 C.185 RI. Op. cit., p. 164.

exclusión del espacio escolar<sup>928</sup>.

El anterior despliegue del castigo como expresión de prácticas administrativas en la instrucción pública, se desplazó en ocasiones para preferirse en el Gobierno de la Unión, el estímulo de la conciencia como base de la disciplina en los escolarizados. El castigo, en tal horizonte se vió como innecesario cuando predominaba la conciencia<sup>929</sup>. De ésta no actuar, el castigo operó como fuerza intermediaria para potenciarla, mediante un padecimiento prudentemente impuesto con el que supuestamente había de educarse; el preceptor debía de ser en este sentido bueno y vigilante, pero si los niños violaban la norma, era parte de la bondad castigarlos, ya que educar era encauzar y corregir<sup>930</sup>. La práctica del castigo en los alumnos por los maestros de la República fue visible en enunciados como el siguiente:

Las fuerzas i facultades del hombre son partes de su mismo sér, i al ejercicio de ellas está librada su conservación i felicidad. Dicho ejercicio es por consiguiente para él, mas bien que una prerrogativa, una necesidad de que no puede eximirse. Cada hombre puede errar en dicho ejercicio, es verdad; pero con tal que el error recaiga sobre el mismo, el error tenderá a limitarse i a corregirse por el escarmiento. La libertad pues de cada individuo, o sea las manifestaciones de su actividad, no deben tener en ninguna parte, como no tienen en los Estados Unidos de Colombia, otro límite que la libertad de otro individuo; es decir, que cada uno tiene la facultad de hacer o de omitir todo aquello de cuya ejecución u omision no resulte daño a otro individuo o a la comunidad<sup>931</sup>.

Se debía evitar, pues, que la libertad de actuación del individuo, que llevaba la posibilidad de desliz y por extensión de castigo, deviniera en una infracción contra los individuos u otros grupos. Lo único admisible en él, era el error que representara una amenaza para sí mismo y que, como falta, paradójicamente por la virtualidad de los que

---

<sup>928</sup> LUTA, Eugenio. Carta enviada al señor rector de la Universidad. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 20 (Mayo 14 1873). ARPE 7066 C.19 RI . p. 155.

<sup>929</sup> BALDWIN, J, Dirección de las escuelas, Op. cit., p. 170.

<sup>930</sup> ZULUAGA ,Olga Lucia . Colombia: Dos Modelos de su Práctica Pedagógica Durante el Siglo XIX, Op. cit., p. 35.

<sup>931</sup> Manual del Ciudadano. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 3, no. 95 (Oct. 26 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 279 ARPE 1999 C.138 RI. p. 342.

representaba, debía en ocasiones ser objeto de castigo. El fallo en tal sentido se evitaba no sólo con la prudencia de la que podía hacer uso el sujeto, sino que ante la carencia de tal virtud, debía actuar el escarmiento como estímulo. Ignora el castigo acá, las situaciones históricas en que se enmarca la actuación del sujeto y los determinantes que inciden en su comportamiento calificado como “malo”.

En este horizonte, la norma tanto en la Unión como en Antioquia, conminó al maestro a castigar, pero también a usar las fuerzas gobernantes que intervenían en la educación y que ayudaban a obrar con rectitud y a desarrollar el poder de dominio propio. Entre algunas que le eran propuestas, estaban<sup>932</sup>: las *fuerzas intelectuales*, con las que se sometían los impulsos a la razón y se conducía a los gobernados por la búsqueda de motivos nobles y la preferencia por el orden; las *fuerzas morales*, que permiten mediante la educación de la conciencia el desplazamiento de la fuerza física, para hacer del discípulo un sujeto de gobierno recto y capaz de gobernarse a si mismo; las *fuerzas sociales* que partían de la necesidad de la creación de ambientes en los que primaran las “buenas” compañías para los escolarizados y en los que la opinión pública que creaba y dirigía el maestro, se constituyera en otra forma de gobierno y las *fuerzas de la voluntad*, en las que se instó al maestro a educar la libertad y la responsabilidad. Ante la falta de arraigo en la escuela de las anteriores fuerzas, los discursos que instruían a los maestros frente al uso de la tecnología administrativa del castigo, hacían imprescindible el empleo de las *fuerzas físicas*, usadas mediante la sujeción, con la que *hasta las fieras se amansan*, o mediante el dolor, como penas requeridas por aquellos alumnos que para su corrección, sólo obedecían bajo el padecimiento corporal o la privación de comodidades.

Aunque existen vestigios de las primeras cuatro fuerzas, tanto en el DOIPPA<sup>933</sup> como el DOIPP<sup>934</sup>, en lo que a fuerzas físicas se refiere, el DOIPPA proscribió el dolor y, en el DOIPP, prescribe el *encierro por pocas horas*. A pesar de relegarse desde la norma el castigo con dolor, en los Estados Unidos de Colombia<sup>935</sup> este instrumento se justificó, recomendándose de forma rara y excepcional; en Antioquia esta forma de castigo se

<sup>932</sup> BALDWIN, J, Dirección de las escuelas, Op. cit., p. 170-171.

<sup>933</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. VII. No. 433. (Diciembre 26 de 1870) ARPE. C 127 5951 RI. 1871. Op. cit., p. 249.

<sup>934</sup> SALGAR, Eustorjio, Decreto orgánico de instrucción pública primaria, Op. cit., pp. 18-19.

<sup>935</sup> CURRIE, James, La escuela pública: principios y práctica del sistema. Certificados y Diplomas, Castigos, Op. cit., pp. 323-324.

añoraba. En un informe el Inspector de Enseñanza de Sopetrán, planteaba, el como la ignorancia se ve “posada en el ánimo de los padres de familia, que no admiten bajo ningún pretexto que sus hijos sean castigados con severidad, y les toleran la no concurrencia al plantel de educación”<sup>936</sup> Para distritos atrasados en la instrucción pública, como el de San Jerónimo, la ignorancia era producto del sistema de castigo prescrito en el DOIPPA. Así lo manifestaba el Director de la Escuela quien expresaba:

Esa posición forzada de que él habla, se ha convertido en esta escuela en un juego: el encierro es para los niños un pasatiempo, y á la vez los excusa de aprender sus lecciones; y mientras un rígido castigo no impere en ésta y tantas otras escuelas del Estado, no saldrá la generación presente de la ceguedad en que se halla envuelta.

Yo fui niño, y si en mi infancia no hubiera existido el castigo severo, de seguro que hoy tendría que buscar quién firmase á ruego el presente informe<sup>937</sup>.

Más aún, en Antioquia a finales del siglo XIX se estigmatizaba al maestro que no había incorporado a su repertorio en sus prácticas pedagógicas, la dureza y algunos hábitos de represión: “un maestro peca por debilidad y se hace culpable de las faltas que debe castigar y no las castiga, o cuando deja que los discípulos hagan lo que quieren, permitiéndoles la impunidad de sus faltas”<sup>938</sup>.

Posiciones como las anteriores, no eran sin embargo generalizadas en Antioquia. Otras veían no sólo en las recompensas un medio que contribuía al encauzamiento de la conducta, sino en las penitencias una técnica disciplinaria que también coadyuvaba a ello. Ellas se entendían no como “penas aflictivas degradantes, porque éstas repugnan a la humanidad, sino como los medios coercitivos ó represivos, propios para corregir al alumno de sus faltas”<sup>939</sup>. Fueron, pues, un medio más sutil con el que se ajustaron los mecanismos de poder desplegados mediante la férula, para obtener desde el control de la conducta cotidiana del alumno, enmienda en caso de falta, demandando por ello

<sup>936</sup> VILLA, Maximiliano, Op. cit., p 22.

<sup>937</sup> Ibid., p. 23.

<sup>938</sup> ZAPATA, Vladimir, p. 121-122.

<sup>939</sup> Del cambio de los buenos puntos”, en: Reglamento para el uso de las escuelas primarias. En: El Monitor. Medellín: Vol. 2, no. 12. (Mar. 12 1873). ARPE: 7087 C 19 RI. p. 96.

examen y cálculo antes de su aplicación. La penitencia debió servir al examinado a su corrección, mediante el reconocimiento de su falta\* y, no al maestro, a satisfacer un resentimiento mediante penas dolorosas. Debían en vez de éstas, implementarse castigos coercitivos y represivos que desde una aparente penalidad de lo no corporal, actuaran de todas maneras más finamente sobre el cuerpo productivo y dócil, ante la ineficacia de los medios activos, de los estímulos o de la persuasión sugerida en el DOIPPA y el DOIPP.

Operar en el anterior horizonte permitió desde la lógica del castigo que no se temiera tanto a la pena sino al mal que la merece. La corrección implicó en tal sentido la pena impuesta por una falta cierta, real y, que de acuerdo a su calidad, debía estar en relación con la naturaleza de la pena. La pena imponía pues una posición racional, calculada. Su eficacia no dependía ya de lo penoso de ella, sino de la manera como se aplicaba a los sujetos, de ahí la necesidad de su excepcionalidad reglada<sup>940</sup>. Si bien las penas fueron útiles, al actuar según Nietzsche<sup>941</sup> en diferentes momentos históricos, como segregación, como declaración de guerra, como compensación, como elemento de temor, como fiesta o como sentimiento de culpa; evitarlas en las escuelas de la Unión y de Antioquia, proporcionaba felicidad, lo cual implicaba tener una vigilancia a toda prueba, cumplir las amenazas, focalizar las penas, nunca generalizarlas, proporcionarlas oportunamente y moderarlas. Tal uso de la tecnología política del castigo, operaba en su conjunto como un persuasivo para las faltas.

El castigo, al exigir medida, obligaba en el poder disciplinario y normalizador, a no actuar más en el cuerpo del sujeto, mediante los castigos corporales o empleando la humillación y el ridículo con letreros fijados al pecho o espalda de los escolarizados o con corazas, sino a utilizar un poder que permitía disponer el cuerpo en el espacio escolar, organizar el tiempo de vigilia, dulcificar los lugares de aislamiento, dosificar el

---

\* Esta dulcificación de los castigos como nueva forma de formar niños dóciles, se acompañó de la confesión de la verdad como procedimiento de individualización por parte del poder. Para Foucault, tal técnica desde la conminación a decir lo que uno es, lo que uno ha hecho, lo que recuerda y lo que ha olvidado, lo que esconde y lo que se esconde, lo que uno piensa y lo que piensa no pensar, contribuye a producir la sujeción de los sujetos. Ver: FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores, 1985. p. 76-77.

<sup>940</sup> Ibid., p. 96.

<sup>941</sup> NIETZSCHE, F , *Más allá del bien y del mal*, Op. cit., p. 87-92

encarcelamiento, calcular la imposibilidad del goce y de vivencia lúdica, al igual que medir el trabajo obligado y en general todas las acciones de escarmiento<sup>942</sup>.

La asepsia de las nuevas sanciones escolares, mucho más racionalizadas, actuaran bajo el supuesto de evitar el empleo de la fuerza y la violencia, para favorecer el ejercicio de un castigo que operara si bien no dejando marcas físicas en el cuerpo, si mostrando en él, mediante penalidades de lo no corporal\* como el cepo, el aislamiento, el encarcelamiento u otras formas más sutiles de sanción, vestigios de dominación, de sometimiento, de productividad y de utilidad que ivan unidas a una *utilización económica del cuerpo*\*\*.

La asepsia descrita no evitó, pues, que se combinaran castigos atenuados en su severidad con técnicas de control inspiradas en la prudencia, la benevolencia, el respeto, la firmeza y el cariño<sup>943</sup>. Así, si bien en el infante fue natural el miedo a ser castigado por el maestro, se actuó en ocasiones con base en el principio de que el castigo debía evitarse desde el temor, pues desde tal óptica, el niño educado bajo el recelo al castigo, no cultivaba su conciencia, pues, si actuaba bien por miedo sólo al castigo, obraba mal cuando creía que nadie podía descubrirlo. La actuación de manera preferente, mediante la simpatía que debía comunicar el maestro a los alumnos, para hacer de ellos lo que deseara que fuesen o hiciesen, se encuentra planteada en Pestalozzi para quien el maestro en la “acción y los resultados de una sólida conducción [...] no tiene necesidad de recurrir a lo antinatural de los premios y los castigos, que hacen degenerar el corazón de los niños en la sensualidad y la envidia y lo contagian de enfermedades morales

<sup>942</sup> MALLARINO, V, Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos, Traducción. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 14 (Abr. 8 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1697 C.140 RI, Op. cit. p. 217.

\* Frente a esta nueva discontinuidad entre el castigo físico y el encierro escolar combinado como tecnología de gobierno con otros instrumentos para la corrección y reforma de los sujetos, se hace imprescindible remitirse a Michel Foucault, al libro *vigilar y castigar*, en el que plantea como el suplicio como forma de castigo que actúa en el cuerpo, es desplazado por penalidades de lo no corporal, noción que según él, centra el ejercicio del poder y del saber, en el “alma”, es decir, en un castigo que actúa no haciendo “estrágos en el cuerpo [sino ] en profundidad en el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones” de los individuos. Ver: FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar* Nacimiento de la Prisión. México: Siglo XXI Editores, Traducción: Aurelio Garzón del Camino. Título Original: *Surveiller et punir*. 1980, p. 22-29..

\*\* Para ampliar esta relación entre castigo y poder disciplinario, pueden verse a: FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar* Nacimiento de la Prisión. México: Siglo XXI Editores, Traducción: Aurelio Garzón del Camino. Título Original: *Surveiller et punir*. 1980, p. 32-33.

<sup>943</sup> MALLARINO, V, Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: octava conferencia: puntualidad, asiduidad, atención, aplicación, silencio, precisión, obediencia, orden, disciplina, abnegación, Traducción. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 12 (marzo 25 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1688 C.140 RI. Op. cit. p. 186.

denigrantes”<sup>944</sup>. Desde esta reconfiguración en la administración de la pena, se proporcionó una nueva premisa al maestro, para asegurar la mejora moral de los escolarizados. Las referidas técnicas al omitir la fuerza bruta o los medios artificiales como los premios, los honores o las alabanzas, parten de la premisa de que las *enfermedades morales no pueden contrarrestarse con venenos morales*<sup>945</sup>. Aparece pues evidente una crítica al castigo al no permitir que los maestros cumplan su labor con eficacia, en vez de ello los convierte en *directores de una maquinaria que se mueve casi siempre bajo el impulso del miedo*<sup>946</sup>.

El nuevo foco de acciones con las que el escolarizado interactuaba, expresadas en el desarrollo de sus fuerzas intelectuales, sociales y morales, en conjunto con las acciones de simpatía, premio y castigo que sobre él ejercía el maestro con el objeto de crear una conciencia satisfecha, al mostrar penas severas cuando las recompensas y la persuasión no funcionaba, no dejaban de conducir a la emergencia de una *conciencia infeliz*, a la producción de una conciencia que, constituida en un tiempo y un espacio, fue encaminada al gobierno de la vida, mediante la dirección y administración del sujeto escolar.

En esta mirada aparece de igual forma el castigo configurando como un poder judicial al interior de los micropoderes que se mueven en la escuela<sup>947</sup>. En Antioquia ello se hizo evidente en la potestad que tuvo el maestro de imponer funciones, de exigir al alumno que compareciera ante instancias administrativas de la instrucción pública para decidir en ellas su expulsión o no, la clasificación espacial que definía donde debían ubicarse los “mejores” y donde los “peores”, la enseñanza y el aprendizaje ejercido sobre la base del castigo, la relación pedagógica fundada sobre el principio de la heteronomía, son vestigios de dicho poder. Así pues, el maestro al infligir castigos en su cátedra, apareció como el juez que impone las penas señaladas por la Ley o el Reglamento. Ambos persiguen el “mal” y lo castigan para impedir que se reproduzca cuando apenas empieza a manifestarse, prestando un gran servicio a la población. El castigo fue pues una forma

<sup>944</sup> PESTALOZZI, J. Enrique. Canto del cisne. México: Editorial Porrúa, Título original: Schwanengesang. Traducción del alemán por: José Mallart. 1996. p. 142,146.

<sup>945</sup> Principios de educación. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 24 (Jun. 26 1873). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7025 C.19 RI. p 192.

<sup>946</sup> CURRIE, James. La escuela pública: principios y práctica del sistema Parte II: manejo de la escuela. Cap. II: disciplina. En: La Escuela Normal. Bogotá: T. 6, no. 248 (Ene. 8 1876) 3462 C.146 RI. 1876. p. 315.

<sup>947</sup> FOUCAULT, Michel, Vigilar y castigar Nacimiento de la Prisión , Op. cit., p. 134.

de gobierno, que indicó a la infancia como debía conducirse en la escuela, que debía y que no debía hacer. La tarea del maestro fue así un sacerdocio, se revestía de una magistratura, al poner en los actos el sello de la censura o la aprobación<sup>948</sup>.

#### 9.4 PAUTAS DE CASTIGO ESCOLAR PARA EL GOBIERNO DE LA VIDA

En las Escuelas Primarias<sup>949</sup>, y en las Escuelas Normales Antioqueñas<sup>950</sup>, al igual que en la Universidad de Antioquia<sup>951</sup>, eran superfluas las penas cuando se podía lograr la dirección y gobierno del individuo con medios más suaves, como la instrucción, el ejemplo, las invitaciones, las dilaciones, las recompensas, es decir, cuando se empleaba el cultivo de las fuerzas intelectuales del sujeto, los estímulos de honor, la emulación, el trato con aprecio y benevolencia, la dulzura, los consejos sin humillación y ofensa, el encomio y los llamados de atención realizados desde el ejemplo. Cuando ello no operaba para guardar el orden y el cumplimiento de los deberes, se hizo necesario desde el funcionamiento que el castigo presentaba en las referidas instituciones, pasar de la sugestión a la coacción, de medidas represivas menos intensas a otras más fuertes. Así, agotados los estímulos o la persuasión, se impusieron penas correccionales graduadas, en coherencia con las faltas, que se desplegaran desde una jerarquización relativa<sup>952</sup> expresada en la amonestación, la reprensión privada, la reprensión en presencia de los alumnos, el dar o negar el maestro su palabra a un alumno, la censura en todos sus grados, desde el ceño hasta el desahogo de la indignación<sup>953</sup>, la pérdida de una recompensa obtenida, la asignación de malas notas, la imposición de tareas extraordinarias, la exhibición de los nombres en cuadros de aquellos distinguidos por su desaplicación, pereza, insubordinación e indiferencia; la privación de recompensas, la

<sup>948</sup> MALLARINO, V. Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: octava conferencia: puntualidad, asiduidad, atención, aplicación, silencio, precisión, obediencia, orden, disciplina, abnegación. Traducción. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 12 (marzo 25 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1688 C.140 RI. Op. cit., p. 199.

<sup>949</sup> BERRÍO., Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. En: El Boletín Oficial. Medellín: Año 8. No. 432. (Enero 9 de 1871) ARPE. 5960 C127 RI. Op. cit., p. 262.

<sup>950</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto de 10 de Diciembre de 1873, orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado, Op. cit., p. 291.

<sup>951</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia, Op. cit., p. 168.

<sup>952</sup> MALLARINO, V, Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos. Traducción. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 14 (Abr. 8 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1697 C.140 RI, Op. cit., p. 217-218.

<sup>953</sup> CURRIE, James. La escuela pública: principios y práctica del sistema. La emulación. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 247 (Ene. 1 1876). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE: 3460 C.146 RI, Op. cit., pp. 306-307.

pérdida de lugar, la pérdida de empleo de monitor u otro parecido, los retardos en los ascensos<sup>954</sup>, la privación de recreo, la detención, la sujeción a permanecer en cierta posición corporal, la privación de descanso, la pérdida de curso, el arresto con abstinencia, el cepo de manos y la expulsión de la escuela. En la instrucción primaria, estas dos últimas penas demandaron la anuencia de la Corporación Municipal<sup>955</sup>, en la instrucción normalista la pérdida de curso ameritaba la previa aprobación del Director General de Instrucción Pública.

El conjunto de penas citado, constituyó una maquinaria moral que no descartó la actuación con generosidad, comprensión, afabilidad, justicia, franqueza y decisión del director y el maestro; incluyó penas “menores” y dejó las penas mayores en un lugar subordinado como remedios para actos y disposiciones excepcionales o anormales, finalizando con la administración de sanciones más severas.

Las penas menores y las penas severas, presentaron semejanzas con las penas empleadas por la criminología en occidente a principios de siglo. Dentro del modelo panóptico de sociedad propuesto por Bentham, para afianzar el proceso de disciplinamiento de los individuos y la normalización de la población, se muestra con toda claridad en el campo escolar antioqueño, según la jerarquización de penas antes descrita, *penas restrictivas* y *penas activas* con las que se crea mediante una articulación racional, no una sensación de sufrimiento como se hacía con los castigos corporales, sino desde una representación de la pena, una idea de dolor, de desagrado, de inconveniencia tanto para el infractor que nunca deja de tener cuerpo, como para los potenciales transgresores\*. Así, las penas restrictivas, encadenan el ejercicio de las facultades del individuo, impidiéndole el recibir las impresiones que le agradarían o el hacer lo que desea, penas pues, que buscan privarle de su libertad respecto de ciertos goces y de ciertas acciones. Dentro de las penas restrictivas, como penas privativas o de pérdidas, de privación de derechos, honores o empleos, que prohíben gozar de un

<sup>954</sup> Reglamento para el uso de las escuelas primarias. Segunda parte: De los medios particulares para obtener de los alumnos el orden y el trabajo. Cap. VI : de la puntualidad. Cap. VII : de las huelgas. Cap. VIII : de las vacaciones. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 17 (Abr. 23 1873). ARPE 7077 C 19 R, Op. cit., p. 336.

<sup>955</sup> BERRÍO, Pedro Justo. Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. En: El Monitor. Medellín: Vol. 7. No. 432. (Dic 19 de 1870) ARPE. 5935 C127 RI, Op. cit., p. 249.

\* La ruptura entre el suplicio y el castigo, genera en el panoptismo efectos como los citados. Ello es trabajado en: FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar Nacimiento de la Prisión. México: Siglo XXI Editores, Traducción: Aurelio Garzón del Camino. Título Original: Surveiller et punir. 1980, p. 99.

derecho común o de un derecho que antes se tenía, es posible apreciar en el horizonte de las antes anunciadas en Antioquia, dos clases, según los medios empleados para imponerlas: el *impedimento moral* que evita la falta desde el temor de una pena superior y el *impedimento físico* que restringe la facultad locomotiva desde el confinamiento territorial o la encarcelación. Las penas activas se presencian en aquellas tareas extraordinarias que de forma continuada se hacen penosas en los escolarizados. Bajo tal premisa, la obligación impone la ejecución de actos que espantan a los alumnos, dando origen así a una especie de trabajos forzados, que impiden hacer lo que se quiere, siendo estas dos partes de la pena, inseparables\*. Con este conjunto de penas “humanizadas”, se intentó en el Estado de Antioquia, mudar el dolor con el castigo, para reacondicionar las formas del poder de castigar, buscando efectos más eficaces y regulares en su aplicación, de resonancia en el cuerpo social. Se castigó así, mediante esta nueva economía política de las penas, no más, sino mejor, con base en una racionalidad que afectó no sólo al individuo sino a la colectividad, desplegada mediante castigos dulcificados para no generar un desgaste económico y político y producir al contrario efectividad y ampliación de las redes de poder desde el aparato escolar<sup>956</sup>. En este horizonte, el castigo escolar devinó en una estrategia que permitió la dirección y el gobierno de los individuos y la población, acorde a las necesidades del conservadurismo implantado en Antioquia.

La presunta extralimitación en penas, como las aplicadas en el Estado de Antioquia, sólo podía ser reconvenida por los estudiantes y padres, a la Dirección General de Instrucción Pública en las Escuelas Primarias y Normales y en la Universidad ante el Rector o Vicerrector; nunca ante instancias inferiores, en todos los casos.

Si bien la pena exponía a los alumnos a la mirada de sus compañeros, profesores y el pueblo, no se amonestaba ni reprendía a los alumnos de la Escuela Normal en presencia de los niños de las escuelas Modelo y primarias anexas a aquella. La autoridad en tal sentido era necesario mantenerla y no se podía debilitar, menguando el poder del sujeto director o maestro, frente a los alumnos.

---

\* Sobre las penas restrictivas y el confinamiento territorial, véase a: BENTHAM, Jeremias Teoría de las penas y de las recompensas. Tomo Primero. Obra sacada de los manuscritos de Jeremias Bentham, jurisconsulto inglés, por Es. Dumont, vocal del consejo representativo del cantón de Ginebra. Traducida al español por D.L.B. París: En casa de Masson é Hijo, 1826. p. 136-217.

<sup>956</sup> FOUCAULT, Michel, Vigilar y castigar, Op. cit., p. 86-100.

La intensidad en la aplicación de castigos como los enunciados, era en el Estado de Antioquia más alta que en la Nación. En ambos lugares sin embargo, como se ha dicho, se prohibía las penas corporales, específicamente las *penas afflictivas simples* que buscaban el dolor físico mediante el golpeo del cuerpo a los alumnos con la férula o aquellas *penas afflictivas complexas*, especialmente aquellas que debido a lo anterior, alteraban la figura o el color de las calidades visibles del cuerpo. Con ello se suprimió en Antioquia, la Ley de 2 de diciembre de 1857, que si bien estableció reglas de disciplina muy discretas, no relegó los castigos de dolor<sup>957</sup>. Así, aunque se proscribió en el DOIPPA el castigo corporal, se mantuvo esta práctica como ya hemos indicado, durante la Reforma Instruccionista en el referido Estado.

Como lo constata Villegas, en el asunto del castigo escolar en Antioquia,

la práctica ordinaria en los establecimientos difería con frecuencia mucho de lo dispuesto en los decretos, y si bien no había una tolerancia de parte de la administración con los excesos, la posibilidad de controlar no era siempre expedita [ ... ] con la fundación de la escuela normal la capacitación del magisterio aumentó, [sin embargo] no parece que la educación allí impartida hubiese cambiado los procedimientos de los maestros en el aspecto disciplinario, si miramos las enseñanzas de los pedagogos alemanes que seguían fielmente la antigua “sabiduría” resumida en el enunciado: “la letra con sangre entra”<sup>958</sup>.

Ello se evidencia en las censuras hechas por los padres de familia y comunidad a las sanciones afflictivas aplicadas por los maestros a los niños. Las autoridades educativas no estaban al margen ante la *odiosa severidad* de algunos de los castigos aplicados, autorizándose al Director de Instrucción Pública la expulsión o no del maestro, frente al uso excesivo de la fuerza, como práctica que demostraba la ausencia de aplicación de las disposiciones contenidas en DOIPPA y a la cual se atribuía una menor cantidad de alumnos en las escuelas<sup>959</sup>.

<sup>957</sup> GARCÍA, Julio Cesar, Op, cit., p 66.

<sup>958</sup> VILLEGAS BOTERO, Luis Javier. Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío. 1864-1873, Op. cit., p. 90, 96.

<sup>959</sup> LLANO, Manuel. Informe de los exámenes de las escuelas primarias del Departamento de Sur. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 3 (Ene. 28 1874). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6989 C.185 RI. p 23.

Para el destierro del sistema de castigo empleado en la instrucción pública, inspirado en la máxima de que *la letra con sangre entra y la labor con dolor*, se ejercieron técnicas de poder más eficaces sobre el cuerpo, entre las que se encontraron las reconocidas en el DOIPPA y en otras normas y reglamentos escolares, racionalizadas con base en la persuasión, el aislamiento, el encierro, la sujeción y la marginación. En este sentido, el Visitador Fiscal del Departamento del Norte de Antioquia, ordenaba a las autoridades del Distrito de Anorí, ejecutar penas pecuniarias de \$ 4 al Director de la escuela, cada vez que se tuviera conocimiento de que éste había azotado un niño. Esta sensibilidad, realizó una forma de dirección y gobierno en la que desde un ámbito de la administración se conminó en el sistema de instrucción pública para que los funcionarios potenciaran la formación del individuo, perfeccionaran sus capacidades, estimularan su educación y prescribieran el dolor físico y desde otra posición, los Visitadores Fiscales, dictaminaran la construcción para la maquinaria escolar, de lugares de encierro para el castigo<sup>960</sup>. Se atendía así en Antioquia, mediante la última opción por la predilección de los directores y directoras por el arresto y el cepo -la demanda por éstos de un cuarto de encierro o calabozo, como instrumentos de castigos, era generalizada en los departamentos y sus distritos<sup>961</sup> - y la solicitud por parte de los referidos sujetos de penas más severas, consentidas por las autoridades políticas que regulaban la instrucción pública, las cuales autorizaban una *fuerte represión* y solicitaban ante reincidencias en las faltas, *medidas más fuertes*<sup>962</sup> que de todas maneras debían circunscribirse a la política de dulcificación de los castigos autorizados en el dispositivo legal. Tipos de castigos como los anteriores, cuando presentaban resistencia del castigado, previeron la ayuda para el Superior que las imponía. En tal sentido tuvo la potestad de exigir apoyo irrestricto de los alumnos para dominar la intransigencia del infractor e imponer la pena<sup>963</sup>.

En Antioquia, en conjunto con la proscripción del dolor corporal, los reglamentos escolares prohibieron la imposición de castigos que tuvieran que ver con el catecismo, las oraciones y los actos eclesiásticos, justificado ello en el debilitamiento del espíritu

<sup>960</sup> MEJÍA, Juan Ramón, Op. cit., p. 181.

<sup>961</sup> GARCÍA, Abraham. Relación de 30 de Enero de 1874 de algunas de las disposiciones dictadas por la Dirección General de Instrucción Pública de 16 al 31 de Enero de 1874. En: El Monitor. Medellín. T. 1, (Mar. 31 1874). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6793 C.185 RI. p. 26.

<sup>962</sup> Ibid., p. 26

<sup>963</sup> Reglamento para las Escuelas Superiores del Estado que el Señor Inspector de Instrucción Pública presenta al Señor Director, como medida indispensable para el progreso en los establecimientos. En: El Preceptor. Bogotá. Vol. 2, no. 13 (Oct. 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7453 C.13 RI. p. 101.

religioso que tales tipos de sanción producían. Debía preferirse sobre éstos castigos, las recitaciones de lo estudiado. La instrucción sobre la pena, indicó al director y al maestro no exagerar del uso del castigo, pues convenía ser suave y hacer gracia algunas veces, excepto cuando la falta era contra la religión o las costumbres o cuando era cometida por alguien para quien el perdón era más una debilidad. En este horizonte, la ilustración inmunizó de las penas a aquellos condecorados y listados en el cuadro de honor, los cuales no fueron puestos al mismo nivel de quienes cometían faltas, sino solo despojados de sus distinciones. La naturaleza pública de la falta ameritó la sanción pública, pero si la falta de un alumno era ignorada por otros, bastaba la represión en privado. En este sentido la pena, al ser vista, debía jugar un papel disuasivo para las faltas<sup>964</sup>.

La aplicación del castigo, tuvo por objeto en el anterior horizonte,

impedir el mal, i no puede considerarse jamás como productivo del bien: su oficio es apoderarse del infractor de las leyes i atajarlo en la carrera del mal, i detenerlo, hasta que, mediante asiduas reflexiones, bondadosos consejos, afectuosas insinuaciones, la clara exposición de la falta cometida, i el deber y las ventajas de un procedimiento contrario, el delincuente llegue a arrepentirse i a resolver enmendarse. [...] el castigo viene a ser justificable como medio de impedir que se continúe o que se repita la falta, hasta que en la mente del culpable se efectúe una reforma. En todo caso, pues, el acto mismo de castigar presupone que queda mucho mas por hacer. Mediante el castigo se le impide al delincuente que siga cometiendo el mal; pero es empresa del todo diferente, i que solo puede llevarse a cabo por medios enteramente diferentes, la de encarrilarle en el camino del bien i hacérselo ver i amar<sup>965</sup>.

Frente a la ineficacia de la coacción, el control y la sugestión que debía operar en la aplicación de la sanción, frente a las penas llamadas ineficaces en tanto no podían producir efecto alguno sobre la voluntad de los escolarizados, operó tanto en la Unión

<sup>964</sup> Del cambio de los buenos puntos. En: El Monitor. Medellín: Vol. 2, no. 12. (Mar. 12 1873). ARPE: 7087 C 19 RI. p. 96.

<sup>965</sup> MANN, Horacio, Op. cit., p. 287.

como en Antioquia, la expulsión, presentándose como uno de los tipos de castigo que frenaba la reincidencia y la conducta ejemplarmente irreverente de algunos escolarizados. La expulsión operó pues, para quienes se manifestaban incorregibles y no aprovechaban el tiempo, sirviendo más para el escándalo y tropiezo de los condiscípulos. Así, los “desórdenes y actos de insubordinación ó de inmoralidad que cometan los alumnos dentro del establecimiento, serán castigados por primera vez por el Director; pero si las amonestaciones, consejos y castigo del Director no bastaren para lograr la enmienda, éste dará cuenta al Cabildo para decretar la inmediata expulsión”<sup>966</sup>. De igual manera cuando con la vigilancia que se realizaba a los alumnos en la plaza, calles y afueras de la ciudad, se identificaba una falta grave, ésta se sancionaba con la expulsión.

La expulsión de un alumno de la escuela, representó como técnica de castigo, la imposibilidad para volver a cursar estudios en cualquier otro establecimiento escolar. Ningún establecimiento admitía a un alumno que por mala conducta hubiese sido expulsado de otro<sup>967</sup>. Sin embargo ante la expulsión provisoria o definitiva de la escuela, el reingreso era posible con el consentimiento del Director de Instrucción Pública, quien tenía tal potestad y la de la expulsión definitiva<sup>968</sup>.

Pero el castigo no operó sólo para los estudiantes. Como tecnología de poder, se expresó de igual forma como apremio y recargo al padre de familia que se negaba a enviar al niño a la escuela después de haberle matriculado o sin que éste recibiera habilitación de todos los cursos<sup>969</sup>. Los padres y tutores de los alumnos no enviados a la escuela, al igual que los funcionarios que debían velar para conminar a éstos al cumplimiento de la educación obligatoria establecida en el DOIPPA, al hacer caso omiso a lo regulado por la norma, recibían penas pecuniarias con sumas de 2, 4, 5, 10 y hasta 40 pesos<sup>970</sup> que eran fundadas como técnica, en el principio de que todo el mal que siente el que paga, se convierte en ventaja para el que recibe. La intimidación de la

<sup>966</sup> VÉLEZ, Fernando, Op. cit., p. 36.

<sup>967</sup> LÓPEZ, José Domingo, Op. cit., p. 103.

<sup>968</sup> VILLA, Recaredo de. Decreto de 10 de Diciembre de 1873, orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado: Op. cit., p. 291.

<sup>969</sup> Reglamento para las Escuelas Superiores del Estado que el Señor Inspector de Instrucción Pública presenta al Señor Director, como medida indispensable para el progreso en los establecimientos. En: El Preceptor. Bogotá. Vol. 2, no. 13 (Oct. 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7453 C.13 RI.Op. cit., p. 101.

<sup>970</sup> DUQUE, Obdulio. Relación de las multas en materia de instrucción pública, en el Departamento del Oriente. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 12 (Mar. 12 1873). ARPE 7095 C.19 RI. p. 92.

sanción operó en sujetos que para evitarla, a ella se sometían<sup>971</sup>. Los apremios con multas que en ocasiones se conmutaban con arresto, fueron levantados una vez el padre, tutor o funcionario cumpliera oportunamente con el deber o demostraran instrucción de los párvulos en escuelas libres o por cuenta propia<sup>972</sup>. Los apremios con multas sucesivas en dinero, se usaron de igual manera para conminar a los examinadores nombrados por el Jefe Municipal en el cumplimiento del encargo de vigilar semestral o anualmente exámenes y certámenes<sup>973</sup>.

En la empresa de progreso y civilización emprendida mediante la escolarización, que hizo del cuerpo un instrumento para el trabajo, jugó un papel relevante el registro, llevado en el Libro de Matriculas. En él se empadronaba al alumno y su acudiente y servía en conjunto con la Planilla de Asistencia, para el control de la deserción o la verificación de la presencia o no del escolarizado en el edificio de la escuela. Con base en ambos instrumentos, se implementaban las sanciones policivas o fiscales que garantizaran el cambio de conducta en quienes gobernaban a los alumnos y en ellos mismos. Aparato policivo, multas y registros eran los medios para influir en la reforma de los escolarizados ausentes del establecimiento educativo<sup>974</sup>.

Ayudo al fin expresado, el oficio, como medio por el que se conminó en el periódico de instrucción pública a los padres y tutores de los alumnos que no cumplían con el deber de enviar a los hijos a la escuela<sup>975</sup>, al igual que las *Notas*, mediante las que se expusieron ante la opinión pública los padres de familia y tutores que no ejercieron un efectivo gobierno sobre los alumnos para obligarles a estar en las escuelas o que se mostraron remisos a enviarlos a la actividad educativa considerada como obligatoria. Mediante el Oficio y las *Notas*, como instrumentos para la publicidad del castigo, los Prefectos de los Departamentos reportaban al Secretario de Gobierno los listados de los desertores de la escuela o los remisos a la escolarización, poniéndolos en los diarios

<sup>971</sup> DUQUE, Obdulio. (1873): Relación de las multas impuestas en maetria de instrucción pública, en el Departamento del Oriente. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 12. (Mar. 12 1873). ARPE: 7088 C 19 RI. p. 91.

<sup>972</sup> MARTÍNEZ, Francisco de Paula. Nota del Prefecto del Departamento de Occidente acompañando una lista de os padres de familia que en algunos distritos han sido requeridos para que manden sus hijos a las escuelas. En: El Monitor. Medellín. -- T. 1, no. 20 (May. 22 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7050 C.19 RI. p. 162.

<sup>973</sup> Reglamento para las Escuelas Superiores del Estado que el Señor Inspector de Instrucción Pública presenta al Señor Director, como medida indispensable para el progreso en los establecimientos. En: El Preceptor. Bogotá. Vol. 2, no. 13 (Oct. 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7453 C.13 RI. Op. cit., p. 103.

<sup>974</sup> Sobre educación obligatoria. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 49 (Ago. 11 1875). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. 8064 C 185. RI. p. 399.

<sup>975</sup> URIBE, Benito. Oficio relativo a conminaciones en materia de instrucción pública. Departamento del Centro. En: El Monitor. Medellín. T. 4, no. 1 (Sep. 8 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7119 C.185 RI. p. 2.

oficiales, a la luz pública de los pobladores de los distritos del Estado y a la posterior mirada inquisidora y de sanción de los ilustrados y vecinos parroquiales. Ambos instrumentos exhibieron a los sujetos que se resistían a ver en la escuela un lugar de salvación. Tal situación generó efectos morales y políticos en un Estado en el que la escuela fue instrumento para adoctrinar moral y políticamente<sup>976</sup>. Además de los castigos ya descritos, operó de igual manera la excomunión eclesiástica como un tipo de pena, posible para aquellos padres de familia que enviaban sus hijos a las escuelas laicas<sup>977</sup>.

---

<sup>976</sup> MARTÍNEZ, Francisco de Paula, Op. cit., p 162.

<sup>977</sup> Escuelas laicas. En: La Caridad. Bogotá: Vol. 10, no. 45, Op. cit., p. 709-710.

## CONCLUSIONES

### **LA ADMINISTRACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN LA REFORMA INSTRUCCIONISTA EN ANTIOQUIA: UN DISPOSITIVO AGENCIADO PARA INMOVILIZAR Y ACRECENTAR A LOS INDIVIDUOS**

El administrar como mandar, gobernar, manejar a alguien y ejercer una influencia sobre él, como dirigir, componer o arreglar las cosas para que marchen según lo previsto, fueron acciones que no faltaron en el Medioevo, en los antiguos pueblos de Egipto, Mesopotamia, China y Grecia y en la Época Primitiva. La administración florece sin embargo como arte, de manera considerable, a mediados del siglo XVI, creciendo de forma significativa a finales del siglo XVIII. Su consolidación como policía durante la Época Moderna, tuvo como condiciones de existencia, la economía urbana y mercantil y la formación del Estado en el que se reconfiguraron instituciones como la escuela, la cual dejó de ser regida para unos pocos bajo la metodología empleada en la Edad Media de la *Lectio* y la *Quaestio*, para ser arreglada a finales del siglo XVIII, hacia la atención masiva de una enseñanza de primeras letras, enmarcada dentro de una estrategia política de saber y de poder. En el estudio que se realizó, la escuela emergió en el sistema de instrucción pública en la Reforma Instruccionista en Antioquia, no como espacio que se empleó en Grecia para hacer uso del tiempo de ocio, desligado de toda formación profesional y relacionado a una cualidad ética superior vinculada a la innecesariedad del trabajo sino como lugar de alfabetización y preparación para las labores, en el que se definió al detalle, la manera como se debía desenvolver la cotidianidad, con el objeto de promover mediante la organización del tiempo y el espacio, actitudes, habilidades, capacidades, cualidades e inclinaciones que pudieran acrecentar la utilidad de los escolarizados; en esta perspectiva la obtención de los mencionados resultados requirió de la aplicación de procedimientos de control que subordinaran a los sujetos. En lo que respecta a la Unión, se emplearon las tecnologías de poder mediante una gestión centralizada, con el objeto de promover una ética laica, ilustrar, moralizar y reivindicar la razón como directora de las acciones del sujeto; este potencial emancipador perdió su vigor al ser reducida la razón a un medio, a un instrumento al servicio de la lógica del dominio propio de la doctrina liberal y a la autoconservación del radicalismo en el poder. En Antioquia, las tecnologías administrativas en la instrucción pública se usaron para reducir la complejidad social y normalizar las representaciones de la población, la

cual fue ordenada según las cosmovisiones religiosas impulsadas por la Iglesia Católica en alianza con el poder político. En la actualidad, la organización, la dirección, la inspección y vigilancia como control, el examen como evaluación institucional, el premio y el castigo, permanecen como elementos para el gobierno de la vida en la escuela y por extensión para la gestión de lo social. Realizadas, pues, las anteriores anotaciones y con el itinerario cumplido, queda ahora recapitular sobre el objeto administración de la instrucción pública en torno al cual hemos vertebrado nuestro discurso.

1. En este orden, las materialidades discursivas revisadas sobre gestión, mostraron en el capítulo dedicado a problematizar la administración como práctica de poder en Occidente -no desconociéndose por ello los vestigios presentados en Colombia y el orden y funcionamiento presentado en la gestión en la Reforma Instruccionista en Antioquia- la presencia de la administración en las épocas Moderna y Contemporánea, enraizándola a una constante de eficacia, inserta en primer lugar en el despliegue de un poder policial que en la Sociedad de Soberanía se expresó de una manera ilimitada; en segundo lugar, en un poder policial que en la Sociedad Disciplinaria moderó su acción sobre los individuos para controlar en el caso de la escuela, el tiempo de los escolarizados sin obviar el manejo del espacio y cosificando de manera sutil al individuo, gracias a la disciplina vigilante que permitió el acrecentamiento de su fuerza productiva y el marchitamiento de su capacidad ética, política y estética; en tercer lugar, mediante un ethos regulador que apuntalándose en el poder disciplinario, actuó como lo hace en la actualidad, de manera racional y formalizada, hacia el equilibrio de problemas como el de la escolarización, para propender por la seguridad, la felicidad y el equilibrio de la mayoría de la población y por extensión del poder. En esta última expansión del poder, en tanto gestión de la vida, apareció de forma nítida ya no la *Policía* como gobierno de la ciudad, sino la reconfiguración de ésta en el *hecho moderno por excelencia*: el nacimiento y el dominio del *aparato burocrático*.

2. En la perspectiva anterior, se evidenciaron vestigios en la Época Republicana en la Gran Colombia, la Nueva Granada, la Confederación Granadina y en los Estados Unidos de Colombia, del despliegue de normas jurídicas enmarcadas en una acción racional que legitimadas desde mitos, doctrinas e ideologías, penetraron la forma de ver e interpretar el mundo mediante la organización de escenarios de fundamental

importancia para el naciente Estado, como el de la Instrucción Pública. Emergió así un despliegue del poder en la escuela, con base en el cual, como lo expresó Foucault,<sup>978</sup> se gestionó *la vida*, mediante el que los organizadores de *la supervivencia, de los cuerpos y la raza*, procuraron *administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales*. El gobierno del individuo y de la población realizado mediante una *gubernamentalidad*, implicó para la consolidación y expansión del Estado-nación, el orden y la puesta en funcionamiento de componentes estratégicos como el de la instrucción pública, sector que fue pilar para la gestión de lo social.

3 El capítulo dedicado a la dialéctica de la administración de la instrucción pública entre el Gobierno de la Unión y el Gobierno de Antioquia, evidenció cómo la problematización del objeto en cuestión, implicó al ser indagado en su disposición y funcionamiento en Antioquia, la necesidad de relacionarlo con la gestión que se dio en la Unión a la Reforma Instruccionista. La búsqueda así realizada, permitió mostrar las posiciones y oposiciones filosóficas, ideológicas, políticas, religiosas y educativas de una u otra instancia en el ámbito de la instrucción pública, en condiciones de existencia, emergencia y juegos de verdad y de poder, entroncados con la historia de la educación en Occidente en la Época Moderna y Contemporánea, historia marcada por el Renacimiento, la Contrarreforma y la Ilustración técnico-científica.

Arraigó en la anterior perspectiva, el conflicto presentado entre instituciones como el Partido Liberal en su sector Gólgota con el Partido Conservador y la Iglesia Católica, del cual se derivó una tensión expresada entre otros aspectos, por el interés para organizar y dirigir la instrucción pública, en coherencia con las doctrinas y creencias, que caracterizaban de manera antagónica a las referidas instituciones. La escuela adquirió en el contexto anterior, un papel relevante para la consolidación de propuestas políticas, aspecto que demandó del acompañamiento de reformas morales generadas mediante la reconfiguración de la práctica pedagógica y cambios en las prácticas de gobierno escolar. Se evidenciaron al respecto modificaciones en el liberalismo y afirmaciones y acomodaciones en el conservatismo, en el componente teleológico, generándose por esta vía una reorganización y dirección de la instrucción, que indujo a una producción administrativa de sentido, con lo que se legitimó a las instituciones

---

<sup>978</sup> FOUCAULT, Michel. Historia de la sexualidad. México: Siglo XXI Editores, Traducción de Ulises Guiñazú. Título original: *histoire de la sexualité 1 la volonté de savoir*. 1985. p. 163-176.

políticas y a la Iglesia. La educación fue, pues, centro de lucha por el poder, empleándose por el Gobierno de la Unión como medio para el alcance de finalidades fundamentadas en criterios racionales, científicos y laicos y en el Gobierno de Antioquia -que actuó cooperadamente con la Iglesia- como medio para fustigar la secularización en la enseñanza, afirmar la fe católica, impulsar la ficción del progreso y la difusión de la ciencia -principalmente en el ámbito universitario- sin promover la emancipación respecto a las antiguas creencias.

4 La administración de la Instrucción Pública, se ordenó y marchó en instancias de control. Aparecieron de forma relevante en la Reforma Instruccionista en el Estado Soberano de Antioquia, entidades como la Iglesia, el Partido Conservador y el Partido Liberal Radical, al igual que instancias como la escuela, el director, el inspector, el maestro y el alumno. En las anteriores instituciones y sujetos se ordenó y funcionó la gestión de la educación así:

4.1 Instancias de control como el Partido Liberal, el Partido Conservador y la Iglesia Católica, mostraron a partir del capítulo tres, aspectos que repercutieron en la organización y dirección que se dio a la gestión de la instrucción pública.

- El liberalismo en la llamada vertiente radical, al fundamentarse en los valores ilustrados, introdujo como marco teleológico en la administración de la instrucción, la difusión de las luces desde una enseñanza más científica, como condición necesaria para impulsar la razón. Con el ensanche de ésta, se pretendía la formación de ciudadanos virtuosos, para propender por individuos civilizados y a su vez para dinamizar el progreso moral y material. Se garantizaba así el dominio de sí mismo, la “elevación de la conciencia” y la formación de un nuevo Estado y una nueva nación en la que se desplazara mediante la anterior empresa civilizadora, la cepa conservadora y tradicional. La educación dirigida según el referido marco teleológico, demandó para su concreción de tecnologías disciplinarias y reguladoras las cuales imprimieron a la gestión de la instrucción pública, una orientación racional en la que la razón al servicio de intereses de grupos, se separó de la moral y de la justicia. El proyecto ilustrado retomado por los *Instruccionistas*, en tanto *contraste* con la autoridad de la tradición a través del mejor argumento, devino en tecnologías de poder que evidenciaron en su implementación una acción racional. En este sentido el impulso de una instrucción

pública dirigida para favorecer el control y dominio del radicalismo sobre los poderes tradicionalmente instituidos, retomando para ello la razón, la ciencia y el progreso en un horizonte ético, político y estético, presentó limitaciones en su concreción. Ello, debido a que la forma cómo se concretaron las cualidades con las que se justificó la Reforma Instruccionista, con base en una gestión realizada desde una orientación teleológico-racional, redujo las ciencias a la dinámica de la racionalidad instrumental.

- En Antioquia se implementó en el campo de la instrucción pública, un marco teleológico distinto, promovido mediante filtros discursivos creados por el poder político conservador y el poder pastoral. Los tamices utilizados impidieron que las resonancias de la Ilustración impactaran al individuo y a la sociedad en lo que respecta al impulso de la razón, la ciencia y el progreso moral, conllevándose la instrucción por esta vía, al servicio del progreso material y al impulso de una moral tutelada según los principios de la Iglesia Católica. No se promovió en consonancia con lo anterior, la moral cívica como cuestión de interés público y se suprimió el sensualismo y el utilitarismo en la organización de la instrucción. Arreglos como los anteriores, hicieron de la instrucción un espacio social al que se le definieron límites normativos desde los que se mostró una moral asentada en lo sagrado, a la que se debía respeto y mediante los que se buscó una integración y cohesión de lo social para favorecer el afianzamiento político en el Estado en cuestión. El dispositivo administrativo se ordenó y funcionó en el señalado horizonte en el escenario de Antioquia, hacia la afirmación de una moral al margen de cualquier secularización en la escuela y con ello a la afirmación del orden social instituido.

- La dirección impresa por el Estado de Antioquia a la instrucción pública, se vio sometida en un contexto federalista, a una creciente intervención de las políticas educativas impulsadas por los *Instruccionistas* y, con ellas, al estilo republicano impulsado por el liberalismo radical, mediante un sistema de instrucción pública en el que la difusión de las luces y el impulso de la razón fueron prioridad. El liberalismo radical con el suficiente manejo de recursos provenientes de las expropiaciones realizadas al clero, del incremento en las relaciones comerciales internacionales y con base en una plataforma jurídica centralista en materia de instrucción que se opuso al marcado federalismo impulsado tras la Constitución de 1863, se dedicó a controlar el sistema de instrucción pública y, con él, a imprimir una dirección que afirmó en el

Estado-nación, la consolidación de su propuesta política en la que se descentraron las cosmovisiones tradicionalmente existentes en el escolarizado. En el caso de Antioquia se mantuvo una *conciencia colectiva uniforme* que actualizó las formas de ver y de interpretar el mundo en coherencia con las demandas del progreso material y el pragmatismo evidenciado en el aludido Estado soberano. La gestión de una y otra propuesta, mostró una administración que se reconfiguró en eventos de conflicto, oposición y lucha. Estas condiciones de existencia emergieron por la imposición o la resistencia a tipos de orientación en el sistema de instrucción pública, interviniéndose así la formación de los escolarizados, con las repercusiones de ello en la moralización de la sociedad.

- El cálculo que introdujo el conservatismo en Antioquia y el liberalismo en los Estados Unidos de Colombia, mediante el cual se esparcieron estructuras organizativas en el sistema de instrucción pública para impulsar la constitución o mantenimiento de determinado ideal de sociedad, llevó cierta discrecionalidad, desarrollo y uso del poder y la protección o promoción de intereses, lo que condujo a un conflicto entre los actores en tensión. La presencia de eventos como la Guerra de las Escuelas realizada en defensa de la religión y como protesta contra la tiranía docente del Estado, y las revueltas y batallas anteriores y posteriores, permitió problematizar el objeto administración en relación al poder, el conflicto y las coaliciones entre los diferentes grupos de presión como el liberalismo radical, el liberalismo independiente, el conservatismo, la Iglesia o los poderes locales. Mostró el trabajo cómo las instancias antes referidas con los líderes que las controlaban, como entes hegemónicos en el orden social, al entrar en disputa por la organización y dirección que deseaba imprimírsele a la instrucción pública, establecieron fines adecuados a la producción o reproducción de determinado orden moral mediante la socialización producida en la escuela. Se expresó allí, no un determinismo sino la existencia de innegables relaciones de subordinación explícitamente políticas, proyectadas en la estructura legal y funcional del sistema de instrucción, como prácticas que configuraron la escuela y que fueron opciones jalonadas y legitimadas por el poder político dominante. Se dio así una problematización genealógica -política- de la gestión en la que la escuela inmersa en un determinado orden y funcionamiento propuesto al sistema de instrucción pública por los poderes políticos de la Unión y de Antioquia y el poder pastoral, fue expresión de los intereses y conflictos que se movían en el sistema político, en los que no se descartó su

posibilidad de mediatización con base en las acciones racionales que en ella se implementaban. La gestión del sistema de instrucción pública, mostró así el desplazamiento de la uniformidad implícita de los sistemas y dejó ver una organización fragmentada, guiada por intereses de diversas instancias que pugnaban desde relaciones de poder, por el control del sistema. Las prácticas de poder que en este orden y funcionamiento se produjeron con base al despliegue de las tecnologías de gestión problematizadas en la presente investigación, mostraron que la administración, en el período indagado, no puede producirse como saber por fuera del poder y viceversa. La gestión devino así en expresión de las luchas y tensiones que se libraron por constituir desde diferentes espacios, una secularización de las esferas científicas, normativas y morales o un desarrollo de las luces, el derecho y la moral enmarcado en un espíritu religioso. El orden y funcionamiento que se dio al sistema de instrucción pública, buscó el control del dispositivo administrativo estructurado mediante el establecimiento de instituciones de instrucción -escuelas primarias, normales y universidades- medidas administrativas, moralidades, axiomas científicos, proposiciones filosóficas y regulaciones. En este horizonte los principios, valores y finalidades impulsadas por el Poder Político en Antioquia y la Unión, como expresión del funcionamiento ideológico en la gestión, permearon las prioridades, principios, valores y fines estrictamente escolares. La interferencia del Poder Político así expresada en el sistema de instrucción pública, debilitó su eficacia, haciéndolo vulnerable a las fuerzas que se disputaban su control. En este sentido la instrucción cambió de dirección, según el grupo político que tuviera el poder, para imprimir una gestión que posibilitara rentabilidad política y moral.

4.2 La forma y modo como apareció la escuela en la Reforma Instruccionista en el caso del Estado Soberano de Antioquia, permitió mostrar a partir del capítulo tres la configuración y funcionamiento de la administración en la instrucción.

- El liberalismo radical, dejó ver en los Estados Unidos de Colombia, una organización y dirección educativa centralizada y unificada en la Universidad Nacional, la Escuela Central y las Escuelas Normales. Evidenció así, una reacción antifederalista, que se expresó en el control político-jurídico de las mencionadas instituciones, como instancias estratégicas para forjar e intervenir el sistema de instrucción pública en coherencia con el ideario liberal. La organización de la escuela con base en la circulación de discursos

administrados accesibles al ignorante y al control del legislador para impulsar el proceso de secularización y el desplazamiento de la moral religiosa de la institución escolar al espacio privado -elementos indispensables para afirmar el proyecto político que defendían los Instruccionistas- permitió la formación de ciudadanos que inscritos en una moral civil, incidieron en los tipos de escuelas públicas y privadas destinadas a la educación de las mayorías y a la educación de egresados universitarios, al servicio del partido de Gobierno y del tipo de Estado por él promovido. Antioquia se marginó de este orden y funcionamiento dado al aparato escolar. Deslegitimando las instituciones establecidas por el Gobierno de la Unión por la amenaza que representaban para la reforma de las costumbres de la nación, estableció sus propias escuelas, al margen de cualquier incidencia liberal. Estableció en tal sentido una Escuela Normal de Varones y de Institutoras y refundó la Universidad de Antioquia con una instrucción subordinada a la moral cristiana, protegida por el poder político conservador. Las instituciones de instrucción antioqueñas, estuvieron abiertas a los saberes necesarios para gestionar lo social y estimular el progreso material, sin omitir en sus prácticas, la formación de sujetos que encarnaran el ideal ascético, ética que fue combinada con la afirmación del individuo que se dio en la Constitución de Antioquia, en la que se cuidó la conciliación entre este elemento con la vigorización de las antiguas doctrinas. En este contexto, fue importante en la Unión, un régimen interior para las escuelas que posibilitara la afirmación de la ética burguesa que vislumbró al liberalismo radical; en Antioquia por el contrario tuvo relevancia, una ética que armonizó las doctrinas del cristianismo con las ciencias contemporáneas. Se presentó como regularidad en ambos escenarios, un gobierno económico de las escuelas por las instancias estratégicas del poder político, apoyadas por funcionarios que con base a encadenamientos de poder, favorecieron el gobierno económico de la población escolarizada. En esta forma de organización escolar, se negó la decisión autónoma de las instituciones y sujetos que las integraban.

- La escuela mostró de igual manera una administración de la instrucción pública que en su orden y funcionamiento, hizo de ella un lugar de preparación para la guerra, un espacio para que los escolarizados jugaran un papel más eficaz en el campo de batalla. En todos sus niveles, se ordenó la enseñanza del ejercicio militar a los varones. La escuela arregló así la futura milicia, al configurarse como un lugar para el entrenamiento bélico, como un escenario al que se preparó a los futuros soldados para los ataques externos o las revueltas internas, momentos en que fueron ocupadas como cuarteles.

Además de la preparación militar, la organización escolar no estuvo exenta del entrenamiento político, especialmente en el campo universitario, siendo por ello atacada en el plano de la Unión y en el de Antioquia, mediante juegos de verdad que la acercaban a las ambiciones y pasiones partidistas. El arreglo de la escuela, definido desde la organización establecida para la instrucción pública, fue por ello motivo de conflicto, resuelto por momentos en los campos de batalla en eventos como la Guerra de las Escuelas, en los que la libertad y el derecho no coincidían como conquistas de la civilización política, pues contra la lógica interna del mismo liberalismo, paradójicamente los argumentos tenían que defenderse con posiciones no liberales y no democráticas. La escuela como lugar de moralización para el pueblo que fue instruido al mismo tiempo, representó en la perspectiva anterior una amenaza para el monopolio del saber ostentado por la Iglesia que la enfocó tradicionalmente al desarrollo de la sabiduría, la moral, la religión y al patriotismo, por vías opuestas, el liberalismo radical la vio como “templo” para esparcir las luces y medio para el desencantamiento efectivo del mundo. Las escuelas fueron, pues, ramos subsidiarios de la administración, instituciones útiles y convenientes, a la manera de otros establecimientos de beneficencia, especies de parásitos adheridos al cuerpo político. Tal situación entregó la educación a la casualidad y a una falta de plenitud en la instrucción que habilitara individuos para adquirir su felicidad personal y concurrir al bien y prosperidad de la nación en el grado más sublime posible.

- En el período indagado tanto en la Unión como en Antioquia, se presentó una menor cantidad de escuelas universitarias con respecto a las que venían funcionando en el Plan Ospina. Se establecieron sin embargo, un número mayor de escuelas primarias y normales. Existió así una concentración reducida en la oferta universitaria para formar los cuadros que interesaban al liberalismo y al conservatismo y una gran cantidad de establecimientos para atender la instrucción elemental, gratuita y obligatoria de las mayorías. En las diferentes escuelas, se implantó una organización en la instrucción, que venció mediante la persuasión o la sanción, las resistencias que en los padres de familia y en los poderes locales, causaba la instrucción obligatoria. Tal práctica llevada a cabo mediante una estricta dirección e inspección, se justificó ante la población por el radicalismo, como un medio para combatir el oscurantismo y para favorecer la civilización y por el conservatismo Antioqueño, para contrarrestar la ignorancia que retrasaba el progreso indefinido. Si bien las anteriores apologías jugaron un papel

fundamental para legitimar los juegos de verdad en uno y otro escenario, en la superficie estaba el interés por emplear la escuela como medio para la instrucción, en tanto instrumento de moralización, bien con base a una ética civil o una ética católica. El arreglo dado a la escuela elemental permitió no sólo el desarrollo de una instrucción sino de una educación que pretendió el impulso de las potencialidades humanas, por medio de una alfabetización que permitiera la actuación eficiente del sujeto en la sociedad. Por esta vía la escuela conducida en la mayoría de las veces con rudimentos de saber, deteriorada en su edificio por las guerras previas y posteriores a la Reforma Instruccionista en Antioquia y con un pasado en el que se careció de voluntad política y social para impulsarla, limitó los efectos que de ella esperaban los poderes políticos y el poder pastoral. La escuela se mostró así como un espacio para el memorismo y refractario a las demandas del proyecto radical y conservador antioqueño. Pese a lo anterior, participó según el componente teleológico impreso a la gestión escolar, en la postergación o emergencia del conflicto en la sociedad.

- No obstante los esfuerzos realizados para llevar más y mejores escuelas, fue común en la Unión y en Antioquia la presencia en la instrucción primaria de un espacio escolar raído, mustio, carcomido, abandonado, demarcado por miasmas, ubicado en la periferia, estratificado, carente de los mínimos recursos, sin gracia y en el que se reflejó el valor que la sociedad tenía para la educación de sus hijos. La escuela como edificio y expresión de la organización real que se presentaba en el sistema de instrucción pública, instituyó con estas características discursos y prácticas que tallaron un tipo de persona y sociedad y generó prácticas disciplinarias y de normalización que contribuyeron a que el futuro ciudadano y su familia, ignoraran las deprimentes condiciones en que se impartía la “formación”. La construcción de los valores e imágenes exhibidas en el edificio escolar, esculpieron la identidad y educación y, por sus características, la docilidad y uniformidad de los escolarizados. Bajo esta situación la escuela mostró una gestión en la instrucción pública que no pudo trascender el aprendizaje funcional de los escolarizados, imposibilitándolos para ejercitarse en una historia asentada en las contradicciones, los controles, las luchas y las marcas. La configuración escolar se expresó en múltiples disposiciones entre las cuales se estratificó a los alumnos según su disciplina y aprovechamiento en los estudios y en mezclas de métodos de enseñanza, fundamentados algunos en el temor y el odio, en el castigo y la venganza, en la mansedumbre y el avivamiento de lo taimado de la naturaleza humana y en la

organización militar, como práctica que acompañó a futuro la falta de autonomía y mayoría de edad.

- La escuela como instancia encargada de avivar el progreso moral y material se convirtió en pilar fundamental para la reforma de lo social en Antioquia y en la Unión. Mostró una gestión del sistema de instrucción pública mediante una *acción racional* en tanto orden normativo a través del cual se organizó la escolarización como ámbito de relevancia para el gobierno de la población, por su posibilidad de establecer maneras de ver y actuar en los sujetos y la sociedad, aprobadas como moralmente válidas y promovidas por instancias y procedimientos de control propios en la reforma en cuestión. Si bien se visibilizó en lo anterior la presencia del control, se promovió de igual forma en la moral católica difundida en Antioquia el arte de la autoproblematización y la autopreocupación de los propios comportamientos, para configurarlos desde un trabajo ético y, en la moral civil desarrollada en la República, la autorreflexión y *autodeterminación* en la resolución de problemas éticos. El impulso en la Unión de individuos-ciudadanos que trascendieran su minoría de edad –aspecto concretado fundamentalmente en la formación de los cuadros universitarios- incluyó una racionalización de las *representaciones colectivas* tradicionales por parte de los sujetos; en Antioquia se prescindió del anterior tipo de *desencantamiento del mundo*, estableciéndose filtros discursivos para evitar la autonomización de las esferas culturales de valor –la ciencia, el derecho y la moral- de su base religiosa. Se dejó ver en lo anterior cómo la escuela y los escolarizados, estuvieron expuestos en Antioquia y en la Unión a eventos discursivos distintos que crearon límites al pensamiento y a un universo de valores y significados con los que se propició una identidad e integración en el espacio social, como aspectos de los que pudo obtenerse rentabilidad política. Así, si desde la retórica radical, el principio de organización en la instrucción fue la constitución de ciudadanos, en Antioquia, la organización dada a la instrucción pública por el poder político no excluyó la tutela de lo sagrado, debilitando con ello la argumentación discursivo-racional y manteniendo las cosmovisiones religiosas que interesaban al poder político conservador y a la Iglesia Católica.

4.3 El director, el inspector y el maestro, fueron sujetos que impulsaron marcos teleológicos con enfoques distintos en la Reforma Instruccionista y en Antioquia. Estas personas ayudaron a materializar en ambos escenarios, plataformas político-jurídicas

diferentes, fueron individuos que sirvieron como medios para avivar doctrinas con las que se configuraron modos de proceder en la escuela y en la sociedad. La labor política, moral, ideológica y social cumplida por los señalados sujetos, debió afirmar planes educativos en los que importó salvaguardar y afinar la institucionalidad republicana a la que se aspiraba en la Unión o el conservadurismo y el progreso material que guió a los líderes antioqueños. En este sentido, los aludidos funcionarios fueron valorados por los Instruccionistas como primeras autoridades de los Distritos de Instrucción Pública, teniendo en ellos la misión de desplazar el dogma por el análisis y de difundir entre los escolarizados el código civil para alcanzar una independencia y autonomía en los actos; en los Distritos Parroquiales de Antioquia, tuvieron una potencia modernizadora que concilió la ciencia y la religión, ejerciendo un papel de autoridad secundaria con respecto a la ejercida por el Párroco, quien siempre estuvo vigilante a que el eje religioso católico que atravesó la enseñanza en la escuela, se materializara. Así, mientras en ámbitos de la Unión como las Universidades, las Escuelas Normales y las Escuelas Primarias se consideró al Director o al Maestro como dependientes protagónicos en la puesta en funcionamiento del engranaje de la instrucción pública, en Antioquia fueron funcionarios valorados por su papel en la normalización social, sin alcanzar la relevancia que se les dio por el liberalismo radical. La importancia de la triada maestro, inspector, director para la gestión de lo social, se expresó en una labor reproductiva ejercida con base en prácticas policivas, con base en las cuales se atendieron las regulaciones contempladas en la plataforma jurídico-política. Con su trabajo, enlazado a las labores de funcionarios ubicados en diferentes niveles de la estructura organizacional y pulido mediante el proceso educativo alcanzado en las escuelas al servicio del poder político, los mencionados sujetos, resolvieron el problema de educar convenientemente al pueblo, formando clases trabajadoras y productoras, gentes sobrias, económicas, activas y que siguiesen la moral instituida. Con su oficio, se aceptó la posibilidad de que la sociedad fuese fuente de la moral, junto con la afirmación de que las mismas sociedades son creadas por individuos que pueden cambiarlas. Se generalizó así la idea, de que la persona podía alcanzar el progreso social a través del cambio político y de los programas educativos, robusteciéndose o manteniéndose la creencia en la autoridad divina como fuente de toda ilustración personal y de toda organización en el mundo.

5. Las formaciones discursivas que emergieron a partir de las regularidades establecidas en torno a la gestión de la instrucción, permitieron mostrarla como un dispositivo que se dispuso y funcionó en la Reforma Instruccionista en Antioquia, con base en procedimientos de control como la organización, la dirección, la inspección, la vigilancia, el examen, el premio y el castigo. Cada uno de los elementos de la anterior serie, encarnaron medidas administrativas que fueron tejidas mediante leyes, decretos, acuerdos, resoluciones, reglamentos y circulares, como expresión de la plataforma jurídica-política impulsada por el Liberalismo Radical en la Unión o por el conservatismo en Antioquia. Los elementos que integraron la aludida serie, incluyeron de igual manera discursos, regulaciones, procedimientos, técnicas, instrumentos y planteamientos filosóficos, políticos y sociales, que permearon el sistema de instrucción pública, con el objeto de garantizar su eficaz funcionamiento. Al recapitular la serie problematizada en la presente investigación a partir del capítulo cuarto al nueve, podemos plantear que:

5.1 El capítulo cuatro, permitió problematizar la organización como un método sutil, efectivo y económico para el dominio de los sujetos y de las instituciones. En ella, se manifestó una expansión del poder, que se valió del imperio de la ley y del mito del progreso, para configurar, sustentar y mantener mediante *cuadros* administrativos, sujeciones múltiples; gracias a la organización se establecieron diferentes tipos de instituciones escolares -primarias, normales, universitarias- y de igual manera se emplearon procedimientos de ordenación, división, clasificación e integración, con el objeto de favorecer el gobierno de los escolarizados y por extensión de quienes los dirigían. La organización como intento de especificación, dispuso en escenarios nacionales, regionales y locales, los discursos, la norma, los sujetos, las instituciones, las funciones que permitieron caracterizarla, los procedimientos de control y los diversos recursos. Empleó para la simplificación de la realidad, como complejidad que superaba la simple descripción o modelación, una *dominación legal* que como característica sustancial del Estado moderno, posibilitó la configuración de estructuras administrativas, las cuales funcionaron con base en deberes y atribuciones. Así, mediante normas racionalmente instituidas, se gestionó la vida, impulsando o conservando estructuras de dominación, ordenadas de manera jerárquica, encadenada, entrecruzada y diferenciada, que pusieron a circular el poder por sus diferentes instancias, para recomponerlo. La tecnología de la organización como espacio de lucha

por la imposición de especificaciones alineadas con los intereses que los grupos hegemónicos presentaban en el campo de la instrucción, como práctica política y social en la que se plasmaron las conveniencias de quienes tenían el poder de imponer la asignación de significados a los demás partícipes, mostró la reconfiguración de las estructuras del sistema de instrucción pública, cada vez que en el período indagado, hubo una reconfiguración del poder en un contexto de luchas políticas y pastorales.

Con base en una organización ordenada desde una *centralización restringida*, de manera planificada, funcionalista, legalista y finalista, quienes actuaban en nombre del “interés general”, impulsaron con base en la pragmática social del utilitarismo y de una política social racional, condiciones para favorecer la felicidad del individuo y la población. En el marco de las tensiones ya señaladas en el escenario de la Unión y de Antioquia, la organización como componente del dispositivo administrativo, mostró en el *umbral de positividad* encontrado en la investigación, que las formas y modos de gestión puestos en práctica, legitimaron un determinado proyecto de Estado que demandaba de la reforma de lo social, para lo cual la educación e instrucción del escolarizado tuvieron un valor preponderante, en tanto aspecto unido al difundido principio de las influencias recíprocas entre la sociedad y el individuo. En este orden, mediante una planificación político-administrativa habilitada con base en marcos normativos funcionales, se presentó una organización del sistema de instrucción pública en la Unión y en Antioquia, transfiriendo a él, las ideas e intereses perseguidos en uno y otro escenario, desde ideologías diferenciadas que dieron significado, apoyo y justificación a los intereses materiales o ideales.

La organización del dispositivo administrativo de la instrucción pública, fue, pues, una tecnología imprescindible para lograr la eficacia en la gestión del mencionado sistema y por extensión, para favorecer la gestión de lo social. Sin embargo, la organización no garantizó de por sí, una racionalización unilateral de la cotidianidad, fue necesario que la racionalidad administrativa desplegada, penetrara los modos de ver, decir y hacer de los sujetos. En este sentido la organización de los procedimientos de control empleados, fueron en sí mismos, estructuras configuradas para incidir las formas de ver e interpretar el mundo, las cuales en el caso de la Unión, apuntalaron la racionalización del sistema de instrucción pública empleando un proceso de ilustración y de secularización que debía conllevar al *desencantamiento del mundo* en los escolarizados, como expresión de

ruptura entre el universo simbólico religioso con esferas culturales como el derecho, la ciencia y la moral. Nuevas verdades jurídicas, la ciencia conectada a una elevación materialmente importante y la moral como cuestión social unida a los intereses oficiales, fueron elementos que al proyectarse en la escuela, debían contribuir al progreso moral y material, al impulso de la razón y a la concreción de la libertad, aspectos que como utopía, pasaron por una organización racional del presente. En la anterior perspectiva, lo configurado fue dirigido, inspeccionado, vigilado y examinado, para con base en ello, premiarse o castigarse la intensidad en la contribución para la formación de la nueva moral que estaba en el trasfondo del plan instructorista; plan en el que era fundamental permear lo social, por la vía del incremento de la autonomía del escolarizado –aspecto concretado fundamentalmente en el plano universitario- como elementos enfocados a la autonomización de las esferas culturales de su base religiosa, condición esta indispensable para la consolidación y mantenimiento de la propuesta liberal radical. Por esta vía, el liberalismo dio impulso al progreso como elemento inseparable de una mayor difusión de la ciencia, así, al mismo tiempo que posibilitó el acrecentamiento del individuo, el aumento de la productividad económica -concentrada en minorías- y la cosificación de la persona mediante las tecnologías de gestión, limitó de igual manera la traducción del saber en un mayor *equipamiento y ayuda a la vida*. En el caso de Antioquia, en la difusión de la ilustración y el impulso del progreso se establecieron filtros discursivos filosóficos, políticos y culturales, llevándose a cabo la modernización de las esferas culturales, -principalmente en el ámbito universitario-, desde una conservación de sus bases religiosas. La difusión de este proyecto moderno, implicó la configuración de un edificio administrativo distinto en el que la definición de políticas, órdenes y funcionamientos para el sistema de instrucción pública tuvo como fuente y fin al Poder Político, apoyado en el caso de Antioquia por el Poder Pastoral, quien mediante sus rituales, jugó un papel fundamental en la integración y cohesión social.

En este horizonte, el edificio administrativo instituido para la gestión de la instrucción pública desde la codificación de la regla y determinación de necesidades por el Estado, definió lo legítimo, lo lícito, lo prohibido; el edificio fue expresión de las normas sancionadas y en él, se contemplaron los procedimientos para penalizar su transgresión, evitando con ello el debilitamiento de formaciones morales rentables política, moral y económicamente. La regla y la cohesión social, emergieron como objetos claves en el

orden y funcionamiento de la gestión del sistema de instrucción pública. La educación instituida e instituyente que se desplegó en el sistema, buscó en la Unión, una reconstitución moral, aspecto que Antioquia asumió con mesura. Así, mientras en la Unión el dispositivo de gestión debía estar enfocado a la cristalización institucional de una educación pública gratuita, obligatoria y laica que impulsara la racionalización de las *estructuras de conciencia* y con ello el perfeccionamiento y el progreso moral del individuo desde marcos de acción asentados en el ideario liberal, en Antioquia, al esquivarse la secularización en la enseñanza, se le hizo desquite a la interdependencia de la emancipación, la razón y la educación, sin dejar de insertar la instrucción en un sistema de acción racional en el que se acentuó el desarrollo científico en la lógica del progreso -principalmente material-. La socialización, vía escolarización, devino así en el escenario de Antioquia y de la Unión en estrategia relevante para la normalización, neutralizando comportamientos atípicos al ideal de moral instituido, mediante la tecnología de la organización, en tanto expresión de una acción racional, apoyada por procedimientos de control como los problematizados en el presente trabajo.

5.2 La organización como racionalización desplegada en el campo escolar, demandó para su concreción del procedimiento de control de la dirección, el cual fue expresión de la organización misma y elemento en el que se dispuso y funcionó la administración de la instrucción pública. En el capítulo dedicado a la dirección, ésta se consideró como la fuerza para imprimir movimiento a todos los órganos que integraban la estructura, como tecnología que debía esgrimir el gobierno en la instrucción, para que los dirigidos cumplieran los deberes a fin de alcanzar el logro de finalidades y como procedimiento que debía introducir los ajustes necesarios para que el dispositivo de gestión operara, dentro de los márgenes de lo presupuestado. Se dirigió, así, lo organizado racionalmente, lo modelado en planes concretados en la plataforma jurídico-política.

La dirección fue una práctica que se expresó en primer lugar en discursos, con los que se orientaron las acciones de los individuos que intervenían en el sistema de instrucción pública, hacia la materialización de fines configurados de manera centralizada y rentables moral, política y económicamente, en segundo lugar, se evidenció en instituciones que fueron constituidas según el ordenamiento territorial y, finalmente, en sujetos, que al mando de diversas entidades y sucesos, expandían de manera entrelazada la práctica de la dirección a lo largo y a lo ancho del sistema, propendiendo por la

inalterabilidad en el ejercicio de las funciones asignadas. Las actuaciones de los individuos así enmarcadas, hacían de los directores, reformadores sociales, valorándose por los Instruccionistas como los funcionarios más connotados de los distritos. La dirección en tanto discurso, institución en donde se despliega y sujetos que la ejercen, se mostró como objeto para llevar a cabo de forma económica y disciplinada, el gobierno de la instrucción pública, según el régimen definido en ella.

El liberalismo radical, ubicando la educación como estrategia fundamental para la reforma moral y política necesaria para consolidar y mantenerse como instancia hegemónica en el poder, mostró en la dirección una centralización en la instrucción universitaria, normalista y primaria, aspecto que perfiló la presencia de un Estado docente, sin una plataforma constitucional que sustentara la intervención protagónica en la instrucción. Conciente el liberalismo radical, como partido de gobierno, de que el impulso de la empresa civilizadora mediante saberes más útiles, estilos de vida más racionales e instituciones académicas más abiertas, debía llevarse a cabo por funcionarios que dependieran de su autoridad, estructuró una dirección piramidal y encadenada; con ello garantizó funcionarios simpatizantes a su plan de gobierno en instancias y procesos estratégicos de la instrucción. Favoreció así, el desarrollo de políticas educativas que apuntaron a un descentramiento pluralizante de instituciones, cosmovisiones, estilos de vida y sujetos que de manera preponderante en el ámbito universitario, defendían de forma cuasi religiosa, una filosofía moral pública, fundada en la capacidad de decisión de los individuos. Había tras de ello, un movimiento racionalizador que buscó la educación de escolarizados desacralizados, para refundar las estructuras tradicionales de conciencia y favorecer una racionalización estructural de la sociedad desde una ética profana de la convicción y la responsabilidad.

En Antioquia, hasta la derrota en la Guerra de las Escuelas, se presentó por el contrario una estrecha cooperación entre el Poder Político conservador y el Poder Pastoral, organizándose planes de instrucción en los que se mantuvo la dirección de la instrucción pública en las distintas instancias del gobierno del Estado. En las reformas de igual manera, se determinaron regímenes propios para los estudios en la Escuela Primaria, la Escuela Normal y la Universidad, desplegándose un poder dirigido al gobierno de los individuos y de la población, como fue propio en los Estados modernos, es decir, un poder que prometió, -como lo hacía el de la Unión- la felicidad, gracias al progreso

alcanzado mediante la difusión de las luces. En Antioquia no se marchitó, para la materialización de éstos mitos, la esperanza en la salvación, aspecto que política y administrativamente tuvo debilitamiento en la Unión. La dirección en Antioquia no hizo énfasis en una educación que dotara de una moral civil, como ocurrió en la Reforma Instruccionista; la práctica pedagógica en Antioquia estuvo atravesada por un eje religioso católico, que propugnó por la afirmación de sus feligreses. En ambas propuestas se educó de manera obligatoria y gratuita, manteniéndose en la dirección de la instrucción en Antioquia, las cosmovisiones religioso-metafísicas tradicionalmente instituidas. Por esta vía se acrecentó la alfabetización de los escolarizados y se posibilitó una instrucción elemental en la primaria, una educación para preparar maestros en las Escuelas Normales y una difusión de la ciencia como garantía de progreso material y moral en las universidades, instrucción superior que no acentuó en Antioquia como si se hizo en la Unión, la formación del espíritu político del republicanismo, para buscar en el código ciudadano, la regla única del hombre moral y social.

5.3 La dirección como tecnología de gestión, fue apoyada por la inspección y la vigilancia que como procedimiento de control, se consideró pilar fundamental para hacer eficaces todas las disposiciones expedidas por las diversas instancias de la instrucción pública y como elemento que contribuyó a concretar el proyecto de persona y sociedad, constituido por el liberalismo radical y las mayorías conservadoras antioqueñas. El mencionado procedimiento\* fue empleado de manera directa -mediante visitas- o indirecta -a través de informes- por todos los funcionarios implicados en la educación de la juventud, con un uso severo o dulcificado que incluyó los castigos o los premios, ante la detección de cualquier omisión, descuido o relajación en el sistema; se buscó así el cumplimiento de la ley por unos pocos que al observarla, impulsaron su obediencia en otros, con el propósito de convertir en hábitos, los deberes impuestos en la instrucción pública. La escolarización fue en la anterior perspectiva, un poderoso medio tanto para concretar las disposiciones sobre instrucción pública como asunto de interés común, como para disciplinar al individuo y normalizar comportamientos en la población.

---

\* Confróntese en el capítulo seis, en los apartes: el papel de la maquinaria de la inspección y la vigilancia en el artefacto de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista y el despliegue de la inspección y la vigilancia en la instrucción pública en Antioquia.

La observancia de lo instituido requirió una en la Unión una vigilancia nacional, regional y local y en Antioquia un cuidado estatal, departamental y parroquial que se desplegó de manera activa, orgánica y funcional, mediante el uso de un poder relacional, que controló a quienes controlaban el sistema panóptico. Fue premisa en él, inspeccionar y vigilar, para castigar las prácticas de los sujetos no ajustados a la ley o premiar a aquellos que se iban acomodando a ésta. Fue necesario, pues, un encuadramiento institucional, que por extensión limitó el margen de acción de los sujetos, quienes debieron atender por esta vía, a lo estructurado, como práctica observada, custodiada, examinada, premiada o castigada. La inspección se concibió de esta forma en el más admirable e ingenioso sistema, para poner a funcionar la enseñanza y la administración, según lo regulado e impulsado, mediante retóricas progresistas. La norma reconocida y el poder desplegado por los inspectores, fueron una diada que posibilitó la normalización de las instituciones, los discursos, los funcionarios y los escolarizados y de igual manera un instrumento que permitió mantener y mejorar la disciplina en el sistema de instrucción pública, mediante la mirada que estipulaba la validez de los comportamientos en los sujetos.

La inspección como mirada escrutadora y vigilante, como signo de la modernidad y órgano político que veló por el cumplimiento de las directrices determinadas por el Poder Político, jugó un papel relevante en la constitución del tipo de Estado que en Antioquia y en la Unión se aspiraba a formar. El inspector, en tal sentido, debió apropiarse de la plataforma jurídico-política para examinar y cuidar que el marco teleológico impreso en ésta por los poderes hegemónicos, fuera materializado por las diferentes instancias del sistema. En el caso de Antioquia, la inspección y vigilancia desplegada por el Poder Político, fue complementada por el examen y la custodia realizada por el Poder Pastoral, instancias que conjuntamente evitaron mediante la mirada constante, la penetración de cualquier doctrina o práctica que propugnara por el *desencantamiento del mundo*, fortaleciendo por esta vía un tipo de salud pública y espiritual de la población en coherencia con los intereses de los líderes antioqueños.

Si bien el modelo panóptico desplegado en la escuela mostró la disposición y funcionamiento anterior, dejó ver de igual manera debilidades, expresadas en la carencia de funcionarios formalmente nombrados para llevar a cabo la inspección y la vigilancia, aspecto que se vio fortalecido en Antioquia, después de la ocupación liberal,

tras la Guerra de las Escuelas. La debilidad se hizo de igual manera latente en la información reiterativa que arrojaban los informes, los cuales reflejaban la falta de dinamismo en el sistema de instrucción y su instrumentalización, enfocada al propósito de escolarizar, desconociendo en su accionar, dimensiones pedagógicas.

Como en la dirección, la inspección y la vigilancia mostró de igual manera en las políticas educativas impulsadas por el liberalismo radical, una concentración de esta práctica, con lo que se evitó el que fueran estériles los esfuerzos realizados por el aludido partido de gobierno. En la Unión en tal sentido se debió promover por los inspectores en la población escolarizada y funcionarios, el desarrollo de la instrucción popular en beneficio de un sentimiento “patriótico”, la difusión de la ilustración y la razón, la supresión de las desigualdades y el progreso. Los gólgotas teniendo como mira los anteriores propósitos que sirvieron para legitimar ante los funcionarios y la población la Reforma Instruccionista, emplearon la maquinaria de la inspección y vigilancia como órgano del sistema de instrucción pública, para actualizar sus prácticas con respecto a las del antiguo orden. Integraron para ello la mirada y el cuidado, de una manera multiplicada y repartida, a lo ancho y largo de la instrucción; la maquinaria de esta forma, veló, promovió y garantizó, que el sistema en cuestión señalado alcanzara y aumentara sus efectos posibles. El sistema funcionó, controlando la enseñanza que se pretendía general y uniforme, en el contexto de una política liberal que mostró en el despliegue del radicalismo una estrategia de apertura, mediante la cual se expandió la economía, fundamentada en el postulado de la utilidad y el principio de la eficiencia, lo que implicó, vía instrucción, la racionalización del trabajo, para la mejor confluencia de los medios y la intensificación de los “rendimientos”.

En Antioquia se impulsó, de igual manera, su propio sistema de instrucción, desconociendo la Reforma Instruccionista propuesta por el liberalismo radical, pero compartiendo con éstos el enfoque práctico y económico que había caracterizado la educación desarrollada por éstos. Se implementó en el referido Estado un plan de instrucción que propugnó por la *regeneración social*, como aspecto que cuidaron activamente los inspectores, en el que se acentuó una educación *eminente moral y religiosa* y una *instrucción, eminentemente científica, profesional e industrial: lo bueno y lo útil juntamente, pero de un modo eficaz, positivo y práctico*. El plan promovió el patriotismo sin un espíritu republicano que lo sustentara, realizó los deberes, restó

importancia a los derechos y propendió por la felicidad pública mediante una instrucción y educación que puso filtros discursivos a la ilustración y al avance de la razón. Antioquia en este horizonte escolarizó de manera obligatoria y gratuita a la niñez, ofreció como en el proyecto Instruccionista, algunos cupos para la formación de maestros en las Escuelas Normales y formó de igual manera a un reducido grupo poblacional en la Universidad, con el ánimo de transformarse en territorio productor, rico y, paradójicamente, justo y feliz.

5.4 Otro procedimiento de control que permitió mirar el orden y funcionamiento de la administración de la instrucción pública, fue el examen\*. En los eventos de los exámenes diversos y permanentes que recorrieron la cotidianidad de la *cuadrícula escolar*, tanto los resultados que éstos produjeron como los informes administrativos - que caracterizaban los aspectos fundamentales de la estructura organizativa- y pedagógicos -que daban cuenta del nivel de aprovechamiento de los alumnos y compromiso del director o el maestro con la enseñanza-, hicieron del examen una tecnología administrativa que permitió mirar de manera detallada, todos los procesos del sistema, evaluar cómo lo organizado había sido dirigido e inspeccionado, determinar en que medida había generado en su ejecución las consecuencias previstas, observar la utilidad de la escuela para la expansión de las estructuras de poder y posibilitar la ejecución de ajustes para prever consecuencias adversas. Fue de igual manera un procedimiento para el gobierno de los escolarizados, en tanto las pruebas realizadas, debieron mostrar las categorías ético-sociales o ético-religiosas impresas en éstos. En este orden de ideas, el examen se acompañó de la inspección, la vigilancia, el premio y el castigo, estimulándose con recompensas tanto a las instituciones y a los individuos que habían mostrado -según se tratara del objeto singular o plural- un mayor grado de individualidad, objetivación, y normalización o sancionándose a quienes no se dejaban fundir por el crisol de disciplinamiento y regulación que acá se problematiza. Desde la anterior perspectiva, el examen posibilitó observar ordenamientos y funcionamientos, valorar, reconocer, diferenciar, clasificar, agrupar, separar, escoger, asignar, verificar, corregir, ajustar, modificar, suprimir, excluir, clausurar, homogenizar, diferenciar, disciplinar, caracterizar, cuantificar, troquelar, organizar, inspeccionar, vigilar, penar, galardonar, administrar, gobernar.

---

\* Remítase el capítulo siete.

El examen como potente tecnología de poder, estuvo en el campo escolar, atento a las necesidades, intereses y tendencias de la Época Contemporánea. Promovió, pues, el progreso entre los destacados y rezagados, afirmó al individuo en su lucha por la existencia, promovió la agonística y la lucha por el premio en el saber, coadyuvó a desplazar el favoritismo afirmando la movilidad social mediante los méritos, posibilitó troquelar determinados tipos de moral que demandaban mantenimiento o metamorfosis en coherencia con los requerimientos sociales y políticos de Antioquia o la Unión y favoreció la racionalización de lo social, al posibilitar sus resultados, sospechar de lo que no se doblegaba al criterio del cálculo y la utilidad o en el caso de Antioquia, -en donde se respetó la circulación de propiedades, de mercancías y de mano de obra y se adoptaron filtros en la ciencia vista como *motor automático del progreso*-, al permitir preservar las costumbres pretéritas y unificar la teología y la ciencia.

El examen, como evento, fue de igual manera un escenario en el que desde juegos de verdad, se afirmó a la población que asistía a ellos, las doctrinas liberales o conservadoras; posibilitó, dada su regular ejecución, el mantenimiento del compromiso, consagración y eficacia de los funcionarios adscritos al ramo y permitieron mostrar la presencia de los filtros discursivos implementados por los grupos en disputa, los cuales según sus intereses o conveniencias, excluían o incluían materias como la Moral, la Religión o la Urbanidad en los exámenes.

Si bien el examen permitió apuntalar aspectos como los anteriores, se presentaron limitaciones para que la referida tecnología generara consecuencias como las descritas. En primer lugar, la ejecución de pruebas en la mayoría de las ocasiones en torno a la aritmética, lectura, escritura y moral civil o religiosa, limitó el dominio de saberes necesarios para difundir una mayor ilustración e impulsar la razón, la ciencia y el progreso. En segundo lugar, la pobreza de la población escolarizada para asistir a los exámenes, limitó la eficacia del procedimiento de control en cuestión.

5.5 Empleadas en la gestión de la instrucción pública las tecnologías de poder de la inspección, la vigilancia y el examen, se hizo imprescindible el uso de procedimientos de control como el premio o el castigo. Estos fueron aplicados según los progresos hechos en la escuela, la conducta observada en coherencia con la moralidad promovida en Antioquia o en la Unión o el *fiel y esmerado cumplimiento de los deberes*. En lo que

respecta al premio\*, como honor, galardón o halago recibido, dependió de la asiduidad manifestada por los funcionarios o escolarizados respecto a las tareas escolares. Por esta vía, las recompensas al mismo tiempo que moralizaron, reportaron felicidad por la lucha premiada. Este último aspecto fue fuente de emulación para los no promovidos y por tanto de competencia entre quienes pugnaban por el galardón. Condiciones de existencia como las referidas, posibilitaron en la agonística que desencadenó el deseo de triunfo forjado día a día, modelar y encauzar el proyecto de persona y sociedad impulsado en la Unión y en Antioquia.

El premio coadyuvó en la perspectiva anterior, a desplazar la preferencia por el castigo que en otrora se tenía, se generó así en el espacio escolar desde un incremento en el volumen y variedad de los premios -con lo que se activó la emulación-, un ambiente de jolgorio favorecido por el espíritu de competitividad que como estrategia positiva, impregnaba la escuela, alegría que se esfumaba de manera momentánea, cuando los que no habían sido recompensados, olvidaban que existía la esperanza de volver a competir, autogobernarse mejor y comportarse *bien*, para ser recompensados y progresar. De igual manera contribuyó a dejar atrás el favoritismo con el que se nombraban los diferentes cargos, lo que implicó para generar este tipo de consecuencia, la imparcialidad de su aplicación, la cual al hacerse efectiva, generó en el proceso de selección y asignación, la creación de diferencias, en el contexto de una sociedad que vendía la idea de que mediante el mérito, el débil podía triunfar y progresar mediante el meritocratismo. En estas condiciones de existencia, emergió y se afirmaron la competencia y la emulación -la cual posibilitaba el mejoramiento en el cumplimiento de los deberes- acompañadas de una reacción de premios y castigos. El anterior conjunto de prácticas fueron pasos indispensables para el desplazamiento de una sociedad de siervos a una de individuos, los cuales en el nuevo orden social, debían vérselas por sí mismos en una continua lucha por la existencia y demostrar que eran aptos para sortear y alzarse por encima de los demás, para obtener la consecución de beneficios, en coherencia con el nuevo orden social, levantado mediante el mito del progreso que tanto deslumbró al Gobierno de Antioquia y al de la Unión.

---

\* Véase el capítulo ocho.

Si bien con el impulso del premio se buscó disminuir la frecuencia del castigo, éste último como procedimiento de control, como tecnología para la corrección del individuo, por más que trató de invisibilizarse, no se descartó como instrumento de gobierno para tallar el alma de los escolarizados y los funcionarios, moralizando, enmarcando, evitando o actuando sobre las *virtualidades de comportamiento* de los sujetos que limitaban la concreción de la Reforma Instruccionista o el plan educativo de Antioquia\*. El castigo, actualizado mediante una economía humanizadora de las penas, permitió desde la certeza de su aplicación al individuo que cometía una infracción, alejar a éste o quienes observaban las ceremoniosas sanciones, de futuras contravenciones. Por esta vía el castigo actuó respectivamente como mecanismo disciplinario, cuando se desplegó en el individuo o como poder regulador, al prevenir desórdenes en la población de escolarizados o el conjunto de funcionarios a cargo de éstos. El castigo, expresado en persuasión, sanción o expulsión y aplicado de una manera económica para lograr su eficacia política, recordó al escolarizado el camino a seguir y a la población, por vía contraria, el camino que debía evitar.

En la perspectiva anterior, el procedimiento de control del castigo mostró en su uso, la lógica de una contabilidad moral, enraizada en la doctrina utilitarista en la cual al aplicar el mal como dolor causado al penado en intensidades diferentes -que iban de la sugestión a la coacción, de penas correccionales graduadas que pasaban por la amonestación hasta el castigo con dolor- se debía considerar el volumen y la intensidad suficiente, para evitar la reincidencia en el individuo y para que el colectivo, en caso de ver las penas causadas, percibiera en ellas un valor mayor, mas no exageradamente mayor, que el placer que las podía causar. El castigo por esta vía como instrumento de gobierno, posibilitó prevenir infracciones en el individuo y en la población, quitando el deseo, -reformando- inhibiendo, -generando temor- o incapacitando -evitando- para la realización de una falta, definida según las prescripciones morales instituidas. El cálculo en la aplicación del castigo, ejecutado después de la inspección, la vigilancia o el examen, posibilitó, pues, contrarrestar excesos, menguar debilidades y amenazas en el campo de la instrucción pública e intensificar y difundir la pena, según la gravedad de la falta.

---

\* Mírese el capítulo nueve.

El uso del castigo permitió regular la cotidianidad del escolarizado y de los funcionarios, mediante los reglamentos, los cuales al ser seguidos, evitaron la aplicación del castigo y al mismo tiempo hicieron posible, gracias a su formalización, su aplicación. El ejercicio del poder, generó por la anterior vía, procesos de normalización, en los que se apreció en Antioquia, la formación de escolarizados con base a códigos que daban menor margen de autonomía respecto a los utilizados en la Reforma Instruccionista. En este sentido, se civilizó, se desarrolló la ciencia y se impulsó la razón, haciendo uso del castigo en la Unión y de igual forma, de una manera más intensa, en Antioquia. La norma, el poder de ser aplicada tras su transgresión y la posibilidad del castigo ante cualquier infracción, formaron una triada que favoreció la gobernación social y la orientación espiritual en la escuela, es decir, posibilitaron contrarrestar cualquier despliegue de la moral laica y cristiana que preocupó respectivamente al liberalismo y al conservatismo. La relación entre falta y castigo, al no haber pena sin infracción, recordó de manera permanente a los individuos involucrados en redes y relaciones de poder en el sistema de instrucción pública, las normas, deberes, hábitos censurables, la falta de compromiso, la desobediencia, la desaplicación y la carencia de prudencia en el uso de la libertad. Con el control del sujeto frente a los anteriores aspectos se generaba una menor vulnerabilidad a la pena y se generaba utilidad en los escolarizados, los funcionarios y la población.

5.6 El anterior conjunto de procedimientos de control, constituyeron las tecnologías de gestión en que se expresó parte del dispositivo administrativo configurado para la instrucción pública y por extensión, para el gobierno del individuo y la población, dada la relevancia de la educación para la gestión de lo social. Tecnologías como las mencionadas, con los sujetos que en ellas participaban, insertos en ordenamientos institucionales, actuaron de manera encadenada en el sistema de instrucción, para favorecer vía socialización y escolarización, la integración social y la producción de pautas culturales, como aspectos con los que se buscó la constitución de una “normalidad moral”, que afirmara el empoderamiento político gracias a la posibilidad instrumental que daban los procedimientos de control de agrupar, ajustar, fabricar, construir o distinguir, elegir, situar, reagrupar, contar, decir, prescribir.

El dispositivo administrativo como aspecto estructural en el que se tematizaron las cosmovisiones que interesaban respecto a la moral y a lo político a los estratos

detentadores del poder como el liberalismo radical y el conservatismo, -lo que configuró el dispositivo según la naturaleza ideológica de las referidas doctrinas y en articulación con la organización social de la que dependía- en tanto expresión disciplinaria y de regulación ejercida para el mantenimiento o formación de mandamientos éticos, permitió mostrar en la dialéctica de la Unión y de Antioquia, la lucha por el *desencantamiento del mundo*, con la consiguiente secularización para el caso de la Unión, de los espacios institucionales y las concepciones y prácticas de los sujetos, desde un cambio en el temperamento moral en el que los individuos empezaran a tener distintas relaciones con las cuestiones existenciales. En Antioquia el dispositivo administrativo compitió por vía opuesta, valorando aquellos elementos que de forma tradicional instituían el significado en el mundo. Así, mientras en la Unión se patrocinó una diferenciación funcional de lo religioso y lo político, es decir, por la separación entre la Iglesia y el Estado, propugnándose por una emancipación política respecto a la religión, en Antioquia la presencia protagónica de la religión continuó haciendo al hombre no sólo en la escuela sino fuera de ella; la religión mantuvo así, su papel en la *interpretación general del mundo*, evitando por tanto el *descentramiento de las cosmovisiones* y manteniendo su monopolio simbólico. En Antioquia se mantuvo pues el sentimiento religioso como eje transversal que atravesó a la escuela, a los escolarizados ya los funcionarios en su *devenir*.

5.7 El dispositivo administrativo mostró en los procedimientos de control en que se expresó en el campo de la instrucción pública, cómo se concretó en este espacio el ejercicio del poder desde el derecho –expresado en discursos, legislación, organización basada en el derecho público- y los procedimientos disciplinarios\*. La ratio administrativa en el campo de la instrucción, al recoger el legado que occidente había dejado para el gobierno de la población, se presentó como la síntesis del *derecho público de soberanía* que se expresó en el campo escolar en la voluntad de normalización de la población inmersa en la instrucción y un *mecanismo disciplinario polimorfo* que se afirmó mediante las posibilidades que propiciaba la norma. Representaron, pues, las tecnologías de gestión problematizadas, en primer lugar, la regulación de la realidad, llevada a cabo mediante una organización y dirección jurídico-política que ha su manera en la Unión y en Antioquia buscó el mantenimiento o

---

\* Véase el capítulo uno y los capítulos del cuatro al nueve.

recreación de formas morales y políticas; en segundo lugar, los demás objetos que completan la serie a saber: la inspección, la vigilancia, el examen, el premio y el castigo, emergieron como procedimientos disciplinarios que afirmaron la normalización y que al ser instrumentalizados, posibilitaron la formación de individuos políticamente sumisos o con cierto grado de penetración reflexiva que permitiera discernir el mundo de la vida, para extraer de la naturaleza sus riquezas, para desplazar o mantener cosmovisiones en torno a la esfera de *lo sagrado*, impulsar o frenar la emergencia de formaciones discursivas autonomizadas en el orden cognitivo y normativo o promover orientaciones de acción individuales. El sistema de instrucción pública fue impulsado así, mediante una gestión que apareció como dispositivo de acción sobre los comportamientos de otros y que deificó a los sujetos insertos en él, convirtiendo la producción intersubjetiva en elemento que buscó reducir la complejidad social, normalizando las representaciones de la población de forma organizada y dirigida mediante mitos tradicionales o asentados en la lógica del progreso y convirtiendo la cotidianidad de los individuos en objetivo de dominio racional.

6. El orden, funcionamiento y transformación que emergió en la administración de la instrucción pública, durante el período de la Reforma Instruccionista en Antioquia, según sus instancias y procedimientos de control, mostró la configuración de un dispositivo integrado por objetos como la organización, la dirección, la inspección, la vigilancia, el examen, el premio y el castigo, como términos que problematizados en su sistema de dispersión, permitieron mostrar la actuación de conjuntos de enunciaciones en torno a ellos, atravesadas por saberes, axiomas, marcos políticos, pedagógicos y filosóficos. Hicieron parte del dispositivo, fuerzas en ejercicio, entre las que se citan: el Liberalismo Radical, el Partido Conservador y la Iglesia, las cuales con sus respectivos líderes, imprimieron modos distintos a la administración de la instrucción pública, que se forjó entre otras condiciones, en un contexto de tensiones entre las referidas instituciones. Constituyó de igual manera al dispositivo en cuestión, la escuela, ramificada para atender a la niñez, a un reducido grupo de jóvenes en la instrucción normalista y secundaria y a una élite universitaria. Finalmente estuvo conformado por sujetos como el director, el inspector, el maestro y los alumnos, los cuales integrados en diferentes posiciones de la estructura administrativa, mostraron, como agentes del sistema de instrucción, proyecciones recíprocas o de incidencia social, con cualidades e

intensidades distintas, enfocadas a afirmar los marcos doctrinarios con base en los que actuaban o a desplazar los que fuesen contrarios a éstos.

El dispositivo administrativo se produjo en condiciones de existencia y emergencia específicas, con el objeto de actuar en los escolarizados. La instrucción y la educación impulsada con base en unificaciones diferentes en la Unión y en Antioquia, promovió, en cada escenario modos de progreso material y moral que se asemejaron en aspectos como la construcción de vías y la declaración de una instrucción gratuita y obligatoria, pero que se diferenciaron con base al ideario liberal o al conservadurismo en que el avance indefinido se promovía. Se fortaleció por esta vía a los escolarizados - fundamentalmente de las normales y las universidades- su formación, con base en el impulso de nuevas estructuras cognitivas y normativas, que permitieron el acrecentamiento del sujeto. La mejora se vio limitada por los disturbios políticos y los insuficientes recursos destinados al ramo de la instrucción; se desdibujó de igual manera por la formalización, la instrumentalización y la burocratización introducida por las instancias de control del sistema de instrucción y con base a los procedimientos con los cuales se gestionó lo social en la escuela, elementos que en su conjunto despersonalizaron las relaciones sociales, cosificaron a los sujetos que intervenían en la instrucción y sujetaron la vida a la lógica impersonal de tecnologías de gobierno, que racionalizadas, mecanizaron y limitaron su significado.

7 Finalmente, la investigación mostró la necesidad de continuar problematizando el objeto administración de la educación en otros planes y períodos de la historia educativa del país. Se hace necesario en tal horizonte, indagarla a finales del siglo XIX y durante las tres primeras décadas del Siglo XX, en relación con el nacimiento de la *modernidad organizada* que emerge en las postrimerías del Siglo XIX, en el marco de condiciones de existencia como los desarrollos de la *Administración Científica* de Frederick W. Taylor al igual que los de *Administración Positiva* de Henri Fayol y los cambios empresariales atravesados por la ola innovadora que se presentó en este período. De igual manera es fundamental para acrecentar la memoria de la historia de la educación en Colombia, problematizar la gestión mostrando su protagonismo en eventos como el nacimiento de las Ciencias de la Educación en Colombia en las que los fenómenos organizativos protagonizan su papel en los procesos educativos. No obstante los estudios realizados, faltan más investigaciones que muestren los juegos de saber y de

poder en que se desarrolló la administración educativa, a partir del impulso en el país a mediados del siglo XX de la idea de desarrollo como modelo económico y social, en el cual se presentó un incremento en la racionalización, planificación y organización educativa. En la actualidad, momento en el que se asiste a un incremento del control y la evaluación en la educación, acompañado de una disminución de la financiación, como aspectos promovidos en un escenario neoliberal en el que priman los recortes a la inversión social y la racionalización de las tareas administrativas del Estado, se hace prioritario problematizar el objeto gestión para indagar en el referido contexto, las relaciones de poder en el campo educativo y sus mecanismos de legitimación, control y ejercicio.

## BIBLIOGRAFIA

### 1 FUENTES PRIMARIAS

#### 1.1 CONSTITUCIONES

ASAMBLEA CONSTITUYENTE DEL ESTADO SOBERANO DE ANTIOQUIA. Constitución Política del Estado Soberano de Antioquia. En: Constitución, leyes y decretos expedidos por la Asamblea Constituyente del Estado Soberano de Antioquia. 1864-1865. Medellín: Fondo Pineda, ARPE. C 189 f 3244. 1865.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA NUEVA GRANADA. En: El Repertorio. Bogotá: Año I. Trim I. (17) May 28 de 1853. ARPE. C 67 f. 4578. 1853.

CONVENCIÓN NACIONAL. Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Registro Oficial. Año II, 115. Vol 2-3. ARPE. C 32. 255. 1863.

CONVENCIÓN NACIONAL. Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia. En: El Cundinamarqués. Bogotá: Vol 2. No 101. (13 de junio de 1863) ARPE. C 40. f256. 1863.

#### 1.2 LEYES

ACOSTA Santos. Ley 20 de 16 de abril de 1867 sobre orden público. En: Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821, conforme a la Ley 13 de 1912. Tomo XXIII. Años 1867-1868. Bogotá: Imprenta Nacional, Universidad de Antioquia. Patrimonio Documental. 1933.

\_\_\_\_\_ Ley 66 de 22 de septiembre de 1867 que crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Tomo I. Bogotá: Imprenta de Echavarría Hermanos, Universidad de Antioquia: Patrimonio Documental. 1968.

ARANGO, Marco Aurelio. Proyecto de ley de 12 de Octubre de 1871 sobre Instrucción Pública. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 8, no. 490 (Oct. 11 1871).

BERRÍO, Pedro Justo Ley 198 del 14 de octubre de 1871. En: El Tradicionalista. (Nov. 15 de 1871) ARPE F 748 C 125 RI.

GUTIÉRREZ, Santos. Ley de 30 de Mayo de 1868 sobre instrucción publica, en *Boletín Oficial*. Bogota. Vol. 5, no. 292 (Ago. 15 1868) Medellín: U. de A. Biblioteca Central. Sala de Prensa. 1868.

GUTIÉRREZ, Santos. Ley no. 27 de 30 de Mayo de 1868 sobre instrucción pública. En: Leyes de 1868 y Constitución de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1875. T. 1 Leyes de 1863 a 1870. Bogotá. BNC Fondo Caro. ARPE. 3755 C.04 RI.

Ley de mayo 8 de 1848 sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos. En: Compilación de normas sobre educación superior. Vol II. Bogota: ICFES, 1974.

Ley sobre organización y arreglo de la Instrucción Pública. En: Leyes y Decretos Expedidos por el Congreso Constitucional de la Gran Colombia en el año de 1826. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, ARPE. C 94 006. 1827.

LÓPEZ, José Hilario. Ley de 15 de Mayo de 1850 sobre instrucción pública. En: Leyes y Decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1850. Bogotá: ARPE, C. 87. 134. 1850.

NUÑEZ, Rafael. Ley no. 106 de 23 de Agosto de 1880, que organiza la Instrucción Pública Nacional. En: El Preceptor. Bogotá . Vol. 2, no. 13 (Oct. 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7450 C.13 RI. 1880.

PARRA, Aquileo. Ley 26 de mayo 22 de 1876 que reorganiza la Universidad Nacional. En: Leyes de los Estados Unidos de Colombia. Expedidas en el año de 1876. Edición Oficial. Bogotá: Imprenta Gaitán, Universidad de Antioquia. patrimonio Documental. 1876.

SALGAR, Eustorjio. Ley 81 de 2 de julio de 1870 por la que se autoriza al poder ejecutivo para organizar la instrucción pública. En: Constitución i leyes de los Estados Unidos de Colombia espedidas en los años de 1863 a 1875. Tomo I. Bogota: Imprenta de Medardo Rivas, 1875.

SENADO DE PLENIPOTENCIARIOS. Ley de 7 de marzo de 1874 adicional a la 94 de 1873, que determina el número de alumnos oficiales que debe haber en la Universidad Nacional. En: Constitución y leyes de 1863 a 1875. Tomo II. Leyes de 1871 a 1875. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, Universidad de Antioquia. Patrimonio Documental. 1874.

\_\_\_\_\_ Ley 94 de 2 de julio de 1873 por la cual se determina el número de alumnos oficiales que debe haber en la Universidad Nacional. En: Constitución y leyes de 1863 a 1875. Tomo II. Leyes de 1871 a 1875. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, Universidad de Antioquia. Patrimonio Documental. 1873.

TRUJILLO, Julián. Ley 10 de 1880 del 25 de marzo sobre Secretarios de Estado. En: Leyes de los Estados Unidos de Colombia Expedidas en 1880. Edición Oficial. Bogotá: Imprenta Gerardo A Nuñez, 1880.

### **1.3 DECRETOS**

ACOSTA, Santos. Decreto orgánico de la Universidad Nacional en ejecución de la lei 22 de septiembre de 1867. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Tomo I. Bogotá: Imprenta de Echavarría Hermanos, 1868.

BERRÍO, Pedro J. Decreto Legislativo número 186 de 3 de octubre de 1871. En: El Tradicionalista. (Nov. 15 de 1871) ARPE. F 747 C 125. RI.

\_\_\_\_\_ Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. 8. No. 434. (Enero 2 de 1871) ARPE. 5951 C127 RI. 1871.

\_\_\_\_\_ Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. Dirección General de Instrucción Pública. En: El Boletín Oficial. Medellín: Año 8. No. 436. (Enero 9 de 1871) ARPE. 5960 C127 RI.

\_\_\_\_\_ Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Monitor. Medellín: Vol. 7. No. 432. (Dic 19 de 1870) ARPE. 5935 C127 RI. 1870.

\_\_\_\_\_ Decreto del 2 de enero de 1871 orgánico de la instrucción primaria del Estado. En: El Boletín Oficial. Medellín: Vol. 7. No. 433. (Dic 26 de 1870) ARPE. 5935 C127 RI. 1870.

CORTÉS, Enrique. Decreto de 9 de marzo de 1876 por el cual se organiza la Escuela Normal de Rionegro. En: La Escuela Normal. Bogotá. Vol. 6, no. 257 (Mar. 11 1876) Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 6121. C.147. RI. 1876.

GARCÍA, Abraham. Decreto del 14 de diciembre de 1872 que adiciona y reforma el plan general de estudios. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 52 (Dic. 13 de 1872). ARPE 6817 C.19 RI.

HERRÁN, Pedro A. Decreto sobre establecimiento y arreglo de las escuelas. Bogotá: Registro Oficial. No 719. (2 de noviembre de 1844). ARPE 276 C 94 RO. 1842.

\_\_\_\_\_ Decreto del 1.º de diciembre de 1842. Organizando las universidades. Bogotá: Gaceta de la Nueva Granada, Tomo 44, No 588. (dic 4 de 1842). ARPE 5370 C 80 RO. 1842.

\_\_\_\_\_ Decreto del 1.º de diciembre de 1842. Organizando las universidades. Bogotá: Gaceta de la Nueva Granada, Tomo 44, No 588 y 589. (dic 4 y 11 de 1842). ARPE 5370 y 5373 C 80 RO. 1842.

\_\_\_\_\_ Decreto del 1º de diciembre de 1842 Organizando las Universidades. En: Gaceta de la Nueva Granada. No 728. Bogotá: (4, diciembre, 1842). ARPE 5373 y 5374 C 80 RO.

MEJÍA C., Rodolfo. Decreto No 46 de 5 de noviembre de 1876 por el cual se hacen varias prevenciones a las Comisiones de Vigilancia y Directores de las Escuelas del Departamento por el Prefecto del Departamento del Nordeste en su calidad de Inspector Departamental de la Enseñanza. En: El Preceptor. Tomo II, Trimestre I. No 2. (Medellín, 3 de abril de 1880). ARPE 7416 C 13 RI. 1880.

MURILLO T., Manuel. Decreto del 3 de agosto de 1872 orgánico de la Universidad Nacional. En: Codificación Nacional de las leyes de Colombia desde el año de 1821 hecha bajo la dirección del Consejo de Estado. Tomo XXVI. Años 1872-1873. Bogotá: Imprenta de la Nacional, 1942.

\_\_\_\_\_ Decreto de 1 de mayo de 1872 por el cual se establece una escuela superior de varones en la ciudad de Rionegro. En: La Escuela Normal. Bogotá. Vol 3, no. 72 (May. 18 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 279. ARPE 6146 C.138 RI. 1872.

OTÁLORA, José E. Decreto No 420 de 27 de abril de 1883. En: Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia. Vol V. No 29 (may 1883) ARPE. F 652 C 166 RI.

PÉREZ, Santiago. (1876) Decreto no. 104 de 9 de marzo de 1876, por la cual se manda organizar una Escuela Normal Nacional de Varones en el Estado de Antioquia. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no.257 (Mar. 11 1876). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 10159. ARPE: 6120 R 147 RI. 1876.

\_\_\_\_\_ Decreto no. 356 de 27 de agosto de 1874 sobre establecimiento de escuelas normales de mujeres. En: El Monitor. Medellín: Vol. 3, no. 27 (Ene. 13 1875) ARPE C 185 8042, 1875.

RAMIREZ, Eliseo M. Decreto del Curador de Enseñanza del Distrito de San Pedro sobre educación obligatoria. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 49 (Ago. 11 1875). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. 8064 C 185. RI.

RESTREPO URIBE, Pedro. Decreto no. 45 de 12 de Mayo de 1880 sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: Vol. 2, no. 5 (May 17 1880).Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa, 1880.

SALGAR, Eustorjio. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Bogotá: Imprenta de la Nación, noviembre 1 de 1870. ARPE: 10048 C193 RI .

TRUJILLO, Emiro A. Decreto no. 27 de 3 de Julio de 1880, por el cual se conmina con multas a las comisiones del Departamento del Norte. En: El Preceptor. Medellín. Trim. 2, vol. 2, no. 15 (Nov. 2 1880). Bogotá: BNC Sala de Prensa, 1880.

TRUJILLO, Julián. Decreto no. 1 de 4 de julio de 1877 sobre instrucción pública primaria. En: El Preceptor. Medellín. Trim. 1, t. 1, no. 1 (Set. 5 1877). Medellín. U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa. ARPE. 7218 C.13 RI.

\_\_\_\_\_ Decreto no. 17 de 19 de noviembre de 1877 por el cual se establecen y reglamentan las Visitadurías de Instrucción Pública del Estado. En: El Preceptor. Medellín. T. 1, no. 7 (Nov. 24 1877) Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 1877. pp. 50.

\_\_\_\_\_ Decreto no. 2 de 7 de julio de 1877 por el cual se restablecen las Escuelas Normales del Estado. En: El Preceptor. Medellín. Trim. 1, t. 1, no. 1 (Set. 5 1877). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE: 7219 C. 13. RI.

TRUJILLO, Julián. Decreto 365 de 31 de mayo de 1880, orgánico de la Secretaría de Instrucción Pública, en ejecución de la ley 10 del presente año. En: Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia. Disposiciones Legislativas y Ejecutivas del ramo. Tomo 1. (30 de sep de 1880). Patrimonio Documental. Universidad de Antioquia. 1880.

URIBE A, Manuel. Decreto 7 del 24 de mayo de 1877 por el cual se ordena al Poder Ejecutivo la colocación en la Universidad Nacional, de alumnos por parte del Estado de Antioquia. En: Leyes y Decretos del Estado Soberano de Antioquia expedidas por la legislatura en sus sesiones de 1877. Medellín: Imprenta del Estado, 1877. Bogota. BNC. Fondo Pineda. ARPE 273 C 189 RI .

VILLA, Recaredo de .Decreto no 30 de 15 de abril de 1875 por el cual se hace un nombramiento para Director de la Escuela Superior de Varones. En: El Monitor. Medellín. Vol 3, No 38 (Abril 21 de 1875) ARPE 8055 C 185 RI. 1875.

\_\_\_\_\_ Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 28 (Enero 20 de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 8044 C 185, RI. 1875.

\_\_\_\_\_ Decreto del 24 de septiembre de 1874 Orgánico de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. T. 3, No 27 (Enero 13 de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 8043 C 185, RI. 1874.

\_\_\_\_\_ Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia. En: El Monitor. Medellín: Vol. 3, no. 21 (Nov. 25 1874). ARPE 8041. C.185 RI. 1874.

\_\_\_\_\_ Decreto no. 77 de 28 de octubre orgánico de la Universidad de Antioquia. En: El Monitor. Medellín: Vol. 3, no. 20 (Nov. 11 1874). U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 8008 C.185 RI. 1874.

\_\_\_\_\_ Decreto de 10 de diciembre de 1873, orgánico de la Escuela Normal de Varones del Estado. En: El Monitor. Medellín. Vol. 2, no. 37 (Dic. 17 de 1873). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. C 19 6895 RI. 1873.

#### **1.4 CIRCULARES**

CASTRO, Ricardo L. Circular No 69 del Prefecto del Departamento del Centro como Inspector de Enseñanza a los Jefes Municipales como Curadores de Enseñanza En: El Preceptor. Medellín. Trim. 2, vol. 2, no. 15 (Nov. 2 1880). Bogotá: BNC Sala de Prensa, 1880.

\_\_\_\_\_ Circular no. 18 de 27 de Marzo de 1880 del Prefecto del Departamento del Centro como Inspector Departamental de Enseñanza a los Regidores Municipales como Curadores de Enseñanza de los Distritos de Instrucción Pública. En: El Preceptor. Medellín. Vol. 2, no. 6 (Jun. 1 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central. Sala de Prensa, 1880.

CORTÉS, Enrique. Circular no. 34 de 11 de junio de 1875 sobre concurrencia a las escuelas. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 49 (Ago. 11 1875). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. 6062 C 185. RI.

\_\_\_\_\_ Circular sobre la Organización de la Instrucción Pública en Cundinamarca. En: La Escuela Normal. Bogotá: Tomo II. No 31. (5 de Agos de 1871) Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa, 1871.

GARCIA, Abraham. Circular No 12. Transcribiendo a los profesores otra que se ha dirigido al clero del Estado sobre instrucción pública. En. Boletín Oficial. Bogotá. Vol 5 No 292. (Agosto 15 de 1868) Medellín: Universidad de Antioquia, Biblioteca Central. Sala de Prensa. ARPE. 7684 C 156 RI.

GUZMAN, César. Circular no. 4 de 1 de marzo de 1871 al señor Director de la Instrucción Pública del Estado de ... [de disposiciones sobre la instrucción pública]. En: La Escuela Normal. Bogotá. Vol. 3, no. 65 (Mar. 16 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 279. ARPE. 6139 C.138 RI.

LLERAS, Martín. Circular no. 1 de 7 de Julio de 1877 a los señores inspectores de la enseñanza en los departamentos del Centro, Sur, Oriente, Occidente, Sopetrán, Norte i Nordeste. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 11 (Ene. 30 1878). ARPE 7280 C.13 RI. 1878.

MEJÍA, Luis M. Circular No 17 en la que se dan algunas disposiciones relativas a la enseñanza. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 20 (Mayo 14 1873). ARPE 7058 C.19 RI. 1873.

MORENO, Abraham. Circular a los Inspectores de Enseñanza de los Departamentos. En: El Monitor. Medellín. -- T. 1, no. 20 (May. 22 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7047 C.19 RI. 1872.

PALACIO, Benjamín. Circular del Prefecto del Centro, quien como Inspector de Enseñanza, pide ciertos datos a los Directores y Directoras para sus informes. En: El Preceptor. Medellín: T. 1 Trim 4. No 26 (Jun 24 de 1878). ARPE 7330 C 13 RI. 1878.

PÉREZ, Rafael. Circular a los Directores, Superintendentes e Inspectores de Instrucción Pública de los Estados y a los Prefectos de los Territorios, sobre remisión de obras y objetos en la exposición de 1881. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 14 (Oct. 25 1880). ARPE 7454 C.13 RI.

RESTREPO, Juan Pablo. Circular No 5 del Secretario del Estado en el Despacho del Gobierno. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol XIV. No 6. (Febrero 13 de 1877) Universidad de Antioquia, Biblioteca Central. Rollo de Consulta No 0040.

VILLA, Sinfiriano. Circular no. 3 de 1 de mayo de 1880 de la Inspección General de Instrucción Pública a los Inspectores de la Enseñanza de los Departamentos del Estado Soberano de Antioquia. En: El Preceptor. Medellín. Vol. 2, no. 6 (Jun. 1 1880). Medellín: U. de A. Biblioteca Central. Sala de Prensa, 1880.

MORENO G., Abraham. Circular. En: Boletín Oficial. T. VIII. No. 432. 19 de diciembre de 1870.

### 1.5 ACUERDOS

OLAYA, Ignacio. Acuerdo de 4 de enero de 1869 ordenando las visitas semanales e inspección de las escuelas de ambos sexos. En: El Cundinamarques. Bogotá. Vol. 2, no. 24 (Feb. 16 1869) Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa, 1869.

### 1.6 RESOLUCIONES

ALDANA, Daniel. Resolución de 29 de Diciembre de 1877 sobre nombramientos de Directores para las Escuelas Superiores. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 9 (Ene. 7 1878). Bogotá. BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7266 C.13 RI.

GARCÍA, Francisco A. Resolución de 22 de Abril de 1879, dando un voto de aprobación a los directores de las escuelas públicas. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 47 (May. 28 1879). 7407 C.13 RI.

RENGIFO, Tomás. Resolución de 22 de Junio de 1878 sobre destitución de un director de escuela de niños. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, trim. 4, no. 27 (Jul. 8 1878). ARPE 7341 C.13 RI. 1878.

### 1.7 REGLAMENTOS

“Del cambio de los buenos puntos”, en: Reglamento para el uso de las escuelas primarias. En: El Monitor. Medellín: Vol. 2, no. 12. (Mar. 12 1873). ARPE: 7087 C 19 RI.

GARCÍA, Abraham. Circular del 10 de diciembre de 1870 a los preceptores de las escuelas públicas elementales, enviando varios textos. En: Boletín Oficial. No 432. Medellín 19 de diciembre de 1870. ARPE. 5937. C 127 RI. 1870.

LÓPEZ, José Domingo. Reglamento de 3 de Septiembre de 1880 para las Escuelas Superiores del Estado que se presenta al Señor Director como medida indispensable para el progreso en estos establecimientos. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 14 (Oct. 25 1880). ARPE 7457 C.13 RI. 1880.

\_\_\_\_\_ Reglamento de 3 de Septiembre de 1880 para las Escuelas Superiores del Estado que se presenta al Señor Director como medida indispensable para el progreso en estos establecimientos y en cumplimiento del deber que le señala el numero 13 del artículo 22 del Código del ramo. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 12 (Sep. 15 1880). 7449 C.13 RI. 1880.

PÉREZ, Santiago. Reglamento de 24 de mayo de 1875 para las escuelas normales nacionales de varones. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 220-221 (Mar. 27 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 6194 C.144 RI. 1875.

REGLAMENTO PARA EL USO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS. Escuelas laicas. En: La Caridad. Bogotá. Vol. 10, no. 45 (Sep. 30 1875). Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa. 1875.

REGLAMENTO PARA EL USO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS. Segunda parte: de los medios particulares para obtener de los alumnos el orden y el trabajo. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 18 (Abr. 30 1873). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7076 C 19 RI. 1873.

REGLAMENTO PARA EL USO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS. Segunda parte: De los medios particulares para obtener de los alumnos el orden y el trabajo. Cap. VI : de la puntualidad. Cap. VII : de las huelgas. Cap. VIII : de las vacaciones. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 17 (Abr. 23 1873). ARPE 7077 C 19 RI. 1873.

REGLAMENTO PARA EL USO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS. En: El Monitor. Medellín: Vol. 2, no. 12. (Mar. 12 1873). ARPE: 7087 C 19 RI. p. 96.

REGLAMENTO PARA EL USO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 10 (Febr. 26 1873). ARPE 7177 C 19 RI. 1873.

REGLAMENTO PARA EL USO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 9 (Feb. 19 1873). Bogotá.: BNC. Sala de Prensa 2ª, ARPE. 7024 C 19 RI.

REGLAMENTO PARA EL USO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 8 (Feb. 12 1873). Bogotá. BNC Sala de Prensa 2a. ARPE. 7102 C 19 RI. 1873.

REGLAMENTO PARA EL USO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS. En: El Monitor. Medellín: Vol. 2, no. 12. (Mar. 12 1873). ARPE: 7087 C 19 RI.

VÉLEZ, Fernando. Reglamento de 18 de Septiembre de 1875 para el régimen y disciplina de la escuela superior. En: El Monitor. Medellín. T. 4, no. 5 (Oct. 6 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7191 C.185 RI.

## **1.8 EXPOSICIONES Y MEMORIAS**

GARCÍA, Abraham. Memoria del Secretario de Gobierno dirigida al ciudadano Presidente del Estado Soberano de Antioquia para la legislatura de 1871. Medellín: Archivo Histórico de Antioquia, 1871.

OSPINA RODRÍGUEZ, Mariano. Memoria del Secretario del Interior y relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional en 1843. Bogota: Imprenta J.A. Cuella. ARPE 10209 C 151 RO. 1843.

PARRA, Aquileo. Memorias. Bogotá: Ediciones de la Librería Americana, 1912.

VILLA, Recaredo de. Mensaje del presidente del Estado de Antioquia a la Legislatura de 1875. Medellín: Universidad de Antioquia, Sala Antioquia, 1875.

ZAPATA, Dámaso. Segundo Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Bogota: Imprenta de Echavarría Hermanos, Biblioteca Nacional de Colombia. 1872.

ZAPATA, Felipe. Memoria de enero de 1871 del Secretario de lo interior y Relaciones Exteriores al Congreso de Colombia sobre instrucción publica. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas. Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 473 C.190 RI. 1871.

## 1.9 INFORMES

ANCÍZAR, Manuel. Informe de 31 de Diciembre de 1870 del Rector de la Universidad Nacional al Sr. Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, Director Jeneral de la Instrucción Pública. Bogotá: [s.n], Sala de Prensa 2ª 20485. ARPE 526 C 191 RI. 1870.

ANTIOQUIA. Inspección de la Enseñanza del Departamento de Oriente. Informe no. 57 de 30 de Junio de 1879 al Señor Inspector Jeneral de Instrucción Pública [sobre Directores de escuelas]. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 45 (Abr. 29 1879). ARPE 7396 C.13 RI.

BERRÍO, Pedro Justo. Informe del Rector de la Universidad sobre la marcha de este establecimiento. En: El Monitor. Vol. III, No 14. Medellín: (19 agos. 1874).

BORDA, C. La inspección de cultos. Informe de la Comisión del Senado. E.: Diario de Cundinamarca. Bogotá: No 2098 (13 de marzo de 1877). Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa, 1877.

BOTERO U., Baltasar. Informe de la Visitaduría Fiscal del Departamento del Centro, de Abril de 1871 al Señor Secretario de Gobierno respecto de la visita que ha practicado en varios distritos. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 8, no. 456 (Abr. 19 1871). ARPE 5999 C.127 RI. 1871.

CÁRDENAS, Macario. Informe de 11 de febrero de 1876 en el que da cuenta del resultado de los exámenes de las escuelas públicas de ambos sexos al Señor Secretario de Estado en el Despacho de Gobierno. En: El Monitor. Medellín: T. 4, no. 24 (Feb. 23 1876). Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, 1876.

CASTRILLÓN, Ramón A. Informe no. 461 de 11 de noviembre de 1877 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Nordeste, sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 12 (Feb. 19 1878). ARPÊ 7287 C.13 RI. 1878.

CASTRO, Néstor. Informe que el Secretario de Gobierno Presenta al Gobernador provisorio del Estado. Medellín. Universidad de Antioquia, Sala Antioquia. 1864.

CASTRO, Ricardo L. Informe del prefecto del Departamento del Centro, sobre exámenes. Estado Soberano de Antioquia, En: El Preceptor. Bogotá. Vol. 2, no. 13 (Oct. 1880). Medellín. U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa. ARPE 7451 C.13 RI. 1880.

CEBALLOS, David R.; BENICIO, Ángel. Carta de 6 de febrero de 1869. Informe a Francisco J. Martínez sobre el resultado de los exámenes. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 322 (Mar. 13 1869) Universidad de Antioquia. Biblioteca Central, Sala de Prensa, 1869.

CORRAL D., Manuel. Informe del Prefecto de Departamento de Occidente sobre los exámenes de las escuelas públicas en los Distritos de Dicho Departamento. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 320 (Feb. 27 1869). ARPE 3636 C.156 RI. 1869.

CORTÉS, Enrique. Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Bogotá: En: La Escuela Normal, Tomo II. Números 49 y 50. (Dic 16 de 1871). 1870. ARPE 1830 C.137 RI. 1871.

DUQUE, Obdulio. Informe no. 6 de 8 de enero de 1869 del Prefecto del Departamento de Oriente, sobre el resultado de los exámenes en los distritos de dicho departamento. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 320 (Feb. 27 1869). 3630 C.156 RI. 1869.

ESCOBAR G., Luis María. Informe de 14 de julio de 1880 a que se refiere la nota anterior sobre los exámenes de las escuelas públicas del Departamento del Sudoeste. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 10 (Ago. 21 1880). ARPE 7439 C.13 RI. 1880

ESGUERRA, Nicolas. Informe de 13 de marzo de 1873 a la Cámara de Representantes. Sobre la Universidad Nacional. En: Diario de Cundinamarca. Bogotá: Vol 4, no. 970 (Mar. 6 1873). ARPE 2861 C 27 RI. 1873.

FLÓREZ, Dímas. Informe del jefe Municipal de la Estrella al Inspector General de Instrucción Pública. En: El Preceptor. Medellín. Trim. 2, vol. 2, no. 15 (Nov. 2 1880). Bogotá: BNC Sala de Prensa, 1880.

GARCÍA, Abraham. Informe del Secretario de Gobierno al ciudadano Presidente del Estado de Antioquia para la legislatura de 1869. Medellín: Universidad de Antioquia, Sala Antioquia. 1869.

GÓMEZ, José María. Nota del Presidente de la Corporación Municipal de Marinilla transcribiendo un informe del señor Jesús A Gómez, sobre el resultado de los exámenes del Colegio de San José en dicho Distrito. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 52 (Dic. 13 de 1872). ARPE 6811 C.19 RI. 1872.

GUTIÉRREZ, Belisario. Informe del Inspector de enseñanza en el Departamento del Norte sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 12 (Feb. 19 1878). ARPÊ 7286 C.13 RI

\_\_\_\_\_ Informe no. 9 de 13 de noviembre de 1877 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Norte sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, trim. 2, no. 112 (Ene. 30 1878). ARPE 7282 C.13 RI. 1878.

HOYOS, Román de. Informe no. 87 de 2 de diciembre de 1868 del Rector del Colegio del Estado sobre los exámenes de los alumnos en dicho Establecimiento. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 320 (Feb. de 7 1869). ARPE 3628 C.156 RI. 1869.

INFORME no. 850 de 20 de diciembre de 1879 al señor Inspector General de Instrucción Pública del Estado sobre los exámenes de las escuelas oficiales del presente año escolar en la Prefectura del Departamento del Norte. En: El Preceptor. Medellín. T. 2, no. 5 (May. 17 1880). Bogotá: Biblioteca Nacional. Sala de Prensa, 1880.

INFORME del Inspector de Enseñanza del Departamento del Oriente al señor Inspector General de Instrucción Pública del Estado. En: El Preceptor. Tomo II, Trimestre I. No 2. (Medellín, 3 de abril de 1880). ARPE 7419 C 13 RI. 1880.

INFORME del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Oriente, sobre exámenes. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 14 (Mar. 13 1878). ARPE 7291 C.13 RI. 1878.

INFORME del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Sopetran, sobre el resultado de los certámenes verificados en las escuelas públicas En: El Monitor. No. 29 (Marzo 29 1876).Medellin: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE C19. 6952. RI. 1876.

INFORME del Inspector de Enseñanza del Departamento del Centro en el que da cuenta del resultado de los exámenes de las escuelas públicas de ambos sexos. En: El Monitor. Medellín. Vol 4 No 24 (Febrero 23 de 1876) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 6810 C 185. RI. 1876.

INFORME de la Directora de la Escuela Normal de Institutoras del Estado de Antioquia. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 49 (Ago. 11 1875). Medellín. U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa. ARPE. 8067 C 185. RI. 1875.

JARAMILLO, José J. Oficio del Inspector de Enseñanza del Departamento del Sur, en el que da cuenta de la visita practicada en las escuelas del Distrito de Salamina En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 49 (Ago. 11 1875). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE. 6063 C 185. RI. 1875.

LLANO, Manuel. Informe de los exámenes de las escuelas primarias del Departamento de Sur. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 3 (Ene. 28 1874). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6989 C.185 RI.

LLERAS, Martín. Informe del Inspector General de Instrucción Pública. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 11 (Ene. 30 1878). ARPE 7281 C.13 RI. 1878.

\_\_\_\_\_ Informe no. 439 de 16 de noviembre de 1877 al Señor Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores: sobre la marcha de la Instrucción Primaria en este Estado. Inspección General de Instrucción Pública. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 9 (Ene. 7 1878). ARPE 7269 C.13 RI.

MONTOYA, José. Informe del Director de Escuela Anexa a la Normal de Institutores. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 12 (Sep. 15 1880). 7447 C.13 RI. 1880.

MURILLO I., Vicente. Informe de 12 de diciembre de 1877 del Inspector De Enseñanza del Oriente sobre exámenes al Señor Inspector General de Instrucción Pública del Estado. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 14 (Mar. 13 1878). 1878.

\_\_\_\_\_ Informe que el Prefecto del Departamento del Sur da al señor Inspector General de Instrucción Pública del Estado. En: El Preceptor. Medellín: Vol. 1, no. 6 (Nov. 10 1877). U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE C19. 7252. RI. 1872.

PIONEROS, Marco Aurelio. Informe no. 3 de 31 de marzo de 1878 del Visitador de Instrucción Pública de los Departamentos del Centro, Sur-Oeste i Cauca [sobre la marcha de las escuelas]. Visitaduría de Instrucción Pública de los Departamentos del Centro, Sur-Oeste i Cauca, En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 21 (May. 14 1878). ARPE 7321 C.13 RI. 1878.

Progreso y calidad de los exámenes de las escuelas normales en Cipaquirá. Unos observadores En: El Tradicionista. Bogotá: Trim. 1, vol. 4, no. 374 (Ene. 13 1875). ARPE 1298 C.126 RI.

RAMÍREZ GÓMEZ José María. Informe de la Comisión de Vigilancia de la Escuela Superior Nacional de Rionegro. En: La Escuela Normal. Bogotá: T. 5, no. 187 (Agosto 1 de 1874). ARPE 6169 C.143 RI. 1874.

SÁNCHEZ, Marcelino. Informe del Inspector de Enseñanza del Departamento del Norte, sobre el resultado de los exámenes públicos verificados en las escuelas primarias de aquel departamento. En: El Monitor. Medellín. T. 3, no. 5 (Enero 22 1873). ARPE 7150 C.19 RI. 1873.

SEVILLANO, Pedro P. Informe no. 141 de 31 de diciembre de 1868 del Prefecto del Departamento de Sopetrán sobre instrucción pública. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 320 (Feb. 27 1869). ARPE 3631 C.156 RI. 1869.

SIEGERT, Christian. Informe no. 24 de 31 de enero de 1873 sobre las Escuelas Modelo y Normal del Estado Establecidas en Medellín. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 8 (Feb. 12 1873). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 7112 C 19 RI. 1873.

\_\_\_\_\_ Informe de la Escuela Normal y Modelo del Estado, establecidas en la Ciudad de Medellín. En: El Monitor. Medellín: Vol. 2, no. 12. (Feb. 28 1873). ARPE: 7096 C 19 RI. 1873.

Sobre los certámenes públicos en el Estado de Antioquia. En: El Herald. Medellín: Vol. 3, no. 146 (Nov. 17 1871). ARPE 2247 C.49 RI. 1871.

TRUJILLO, Emiro A. Informe del Inspector del Departamento del Norte al Inspector General de Instrucción Pública sobre los exámenes celebrados en junio. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 11 (Sep. 1 1880). ARPE 7443 C 13. RI. 1880.

URIBE, Benito. Informe no. 560 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Centro. Prefectura del Departamento del Centro. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 22 (May. 28 1873). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7039 C.19 RI. 1873.

VILLA, Eugenio M. Informe de 8 de marzo de 1871 del Visitador de las Escuelas Primarias de Anorí al Prefecto del Departamento del Norte sobre la marcha de las escuelas públicas de Anorí. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 8, no. 456 (Abr. 19 1871). Bogotá. BNC. Sala de Prensa. 1871.

VILLA, Maximiliano. Informe del Inspector de la enseñanza del Departamento de Sopetrán sobre el resultado de los exámenes de las escuelas de dicho Departamento. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 3 (Enero 8 1873). ARPE 7153 C.19 RI . 1873.

WEIS, Amadeo. Informe del Director de la Escuela Normal Nacional, sobre la marcha del establecimiento desde su apertura a la fecha. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 39 (Oct. 9 1872). ARPE 6884 C 19 RI. 1872.

### 1.10 MANUALES Y FOLLETOS

BALDWIN, J. Dirección de las escuelas: libro de texto para las escuelas normales y obra de consulta para los maestros, para los funcionarios del ramo de instrucción publica y para los padres de familia. Nueva York : D. Appleton y compañía. (Biblioteca del Maestro). 1880. Bogotá: BLAA, ARPE 10055 C.210 RI.

GUARÍN, Romualdo B. Guía de los Directores y Directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Sistema moderno de enseñanza primaria. Bogotá: Imprenta Gaitan. ARPE, 10054 C 210. RI. 1876.

### 1.11 ARTÍCULOS

ADDISON. Importancia de la buena educación. En: El Monitor. Medellín. T. 1, no. 52 (Dic. 13 de 1872). ARPE 6812 C.19 RI. 1872.

ARANA, Barros. Organización de la Universidad de Colombia. En: El Diario de Cundinamarca. Bogotá . Vol. 3, no. 685 (Abr. 6 1872). Bogotá: BNC Fondo Santos, ARPE 2749 C 44. 1872.

ARANGO, Marco Aurelio. Discurso. En: Boletín Oficial. Medellín. Vol. 8, no. 456 (Abr. 19 1871) Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de Prensa, 1871.

BLUME, Alberto. Organización de las escuelas de Bogotá. En: La Escuela Normal. Bogotá: T. 6, no. 248 (Ene. 8 1876) ARPE 3463 C.146 RI. 1876.

CAMPUZANO, Rafael y Otros. Conferencia General del Colegio Central de la Universidad. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, trim. 4, no. 27 (Jul. 8 1878). ARPE 7336 C.13 RI. 1878.

CARABALLO, Luciano. Certámenes públicos de 24 de noviembre de 1875, sesión solemne de distribución de premios. Universidad de Antioquia. En: El Monitor. Medellín: T. 4, no. 12 (Nov. 24 1875) ARPE 7160 C.185 RI. 1875.

CARABALLO, Luciano. Distribución de premios en la sesión solemne de la Universidad de Antioquia. En: El Monitor. Medellín: T. 4, no. 12 (Nov. 24 1875). ARPE 7160 C.185.

CERTÁMENES públicos de 20 de Diciembre de 1877 en las Escuelas Normales. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 8 (Dic. 20 1877). ARPE 7262 C.13 RI. 1877.

CERTÁMENES Públicos: contra los certámenes colectivos, y defensa de los exámenes de las escuelas publicas. En: Diario de Cundinamarca. Bogotá: Vol. 6, no. 1489 (Nov. 23 1874). ARPE 2986 C.18 RI. 1874.

CONFERENCIAS sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos. Traducción de V. Mallarino. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 13 (Abr. 1 1871). Bogotá.: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1693 C.140 RI.

CONFERENCIAS sobre los deberes de los institutores primarios: octava conferencia: puntualidad, asiduidad, atención, aplicación, silencio, precisión, obediencia, orden, disciplina, abnegación. Traducción de V. Mallarino. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 12 (marzo 25 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1688 C.140 RI.

CURRIE, James. La escuela pública: principios y prácticas del sistema. En: La Escuela Normal. Bogotá. Vol. 6, no.257 (Mar. 09 1876) Bogotá.: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 6123. C.147. RI. 1876.

\_\_\_\_\_ La escuela pública. Principios y práctica del sistema. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 220-221 (Mar. 27 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 6195 C.144 RI. 1875.

\_\_\_\_\_ La escuela pública: principios y práctica del sistema. Certificados y Diplomas, Castigos. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 249 (Ene. 15 1876). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE: 3465 C.146 RI. pp.

\_\_\_\_\_ La escuela pública: principios y práctica del sistema Parte II: manejo de la escuela. Cap. II: disciplina. En: La Escuela Normal. Bogotá: T. 6, no. 248 (Ene. 8 1876) 3462 C.146 RI. 1876.

Del cambio de los buenos puntos. En: El Monitor. Medellín: Vol. 2, no. 12 /Mar, 12 de 1873). ARPE: 7087 C19 RI.

DESCILLIGAL. P. De la influencia de la educación sobre la moralidad y el bienestar de las clases obreras. Influencia de la educación y la moralidad en el desarrollo industrial. En: El Monitor. Medellín. T. 1, no. 51 (Dic. 11 de 1872). ARPE 7212 C.19 RI. 1872.

\_\_\_\_\_ De la influencia de la educación sobre la moralidad y el bienestar de las clases obreras. Bienestar en Francia. En: El Monitor. Medellín. T. 1, no. 49 (Dic. 4 de 1872). ARPE 10190 C.19 RI.

DESCILLIGAL. P. De la influencia de la educación sobre la moralidad y el bienestar de las clases obreras. Influencia de la educación y de la moralidad en el bienestar de los países. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 46 (Nov 20 de 1872). ARPE 6838 C.19 RI.

\_\_\_\_\_ De la influencia de la educación. Sobre la moralidad y el bienestar de las clases obreras. Parte segunda: Influencia de la educación sobre la moralidad. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 38 (Oct. 2 1872). ARPE 6886 C 19 RI.

\_\_\_\_\_ De la influencia de la Educación sobre la moralidad y el bienestar de la clase obrera. En: El Monitor. Medellín. T. 1, no. 30 (Ago. 7 1872). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6942 C.19 RI. 1872.

Educación e instrucción. En: La sociedad. No 165. (28 de agosto de 1875) Medellín: Universidad de Antioquia. Sala de Prensa, 1875. p. 171.

El Corresponsal. Revista de instrucción [la educación en los Estados Unidos] En: El Monitor. Medellín. T. 4, no. 3 (Sep. 22 1875). Tomado de : "El Educador Popular". Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7167 C.185 RI.

Escuelas de Bogotá [sobre la presentación de el certamen de la Escuela de Niñas numero 2 i la distribución General de premios entre los alumnos] En: Diario de Cundinamarca. Bogotá: Vol. 6, no. 1492 (Nov. 26 1874). ARPE 2989 C.18 RI.

Escuelas laicas. En: La Caridad. Bogotá: Vol. 10, no. 45 (Sep. 30 1875). ARPE 3961

EVERARDO. Revista de instrucción pública [sobre la importancia de la educación e instrucción del pueblo] En: El Heraldo. Medellín: Vol. 3, trim. 13, no. 154 (Ene. 19 1872). ARPE 2291 C.77 RI. 1872.

GÁLVEZ, José de Jesús. El deber. En: La Escuela Normal. Bogotá; T. V No 143 (Sep. 27 1873). ARPE C 141. 1971.

GARCÍA, Abrahám. Despacho de gobierno. En. Boletín Oficial. Bogotá. Vol 5 No 292. (Agosto 15 de 1868) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 7686 C 156 RI.

GOENAGA M., José. Discursos. En: Anales de la Universidad. Bogotá. T. 8, no. 67 (Jul. Dic. 1874). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7969 C.172 RI. 1874.

GUARÍN, R. B. Exámenes de las Escuelas públicas de Nemocón. En: El Diario de Cundinamarca. Bogotá: T. 6, no. 150 (diciembre 17 de 1874). ARPE 2996 C.18 RI. 1874.

HILL, Florence. El reformatorio de Mettray. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 6, no. 228 (May. 15 1875). Bogotá.: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 2520 C.145 RI.

Instrucción pública. Importancia de la educación universitaria. En: El Heraldo. Medellín. Trim. 9, vol. 3, no. 106 (Dic. 16 1870). Bogotá: BNC Sala de Prensa 1ª, ARPE 2329 C.77 RI. 1870.

Instrucción pública. En: La Caridad. Correo de las Aldeas. Libro de la Familia Cristiana. Bogotá: Año XI No 45. (8 de julio de 1879). ARPE. C 53 f 3992 RI. 1879.

Instrucción Religiosa. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 38 (Oct. 2 1872). ARPE 6885 c 19 RI. 1872.

Instituto de Maestros en Weissenfels. En: La Escuela Normal. Bogotá: T. 6, no. 248 (Ene. 8 1876) 3490 C.146 RI. 1876.

KELIM, Alí. Cartas al pueblo. Carta sexta. Plan general de instrucción pública en Colombia. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 8 (Dic. 20 1877). ARPE 7263 C.13 RI. 1877.

La educación en Antioquia en 1874. En: El Heraldo. Medellín. Trim. 17, vol. 5, no. 198 (Ene. 30 1874). Bogotá: BNC Sala de Prensa 1ª, ARPE 2310 C.77 RI 1874. p. 801.

La educación y la sociedad. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Tomo I. Bogotá: Imprenta de Echavarría Hermanos, Universidad de Antioquia: Patrimonio Documental. 1968. p. 387.

La Escuela Normal. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 12 (marzo 25 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1684 C.140 RI.

LEVASSEUR, E. Del carácter de la instrucción pública en los Estados Unidos (continuación). Pedagogía General: de la administración y del presupuesto de gastos para las escuelas publicas en los Estados Unidos. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 7, no. 288, (Nov. 14 1878). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 2201 C.149 RI. 1878.

LLERAS, Martín. Pedagogía: de la educación moral. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 3, no. 99 (Nov. 23 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 1919 C.139 RI.

MALLARINO, V. Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: novena conferencia: justicia, igualdad, recompensas, castigos. Traducción. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 14 (Abr. 8 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1697 C.140 RI, 1871.

\_\_\_\_\_ Conferencias sobre los deberes de los institutores primarios: octava conferencia: puntualidad, asiduidad, atención, aplicación, silencio, precisión, obediencia, orden, disciplina, abnegación. Traducción. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 12 (marzo 25 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1688 C.140 RI.

MANN, Horacio. Castigos en las escuelas. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 3, no. 87 (Agos. 30 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1606 C.139 RI.

Manual del Ciudadano. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 3, no. 95 (Oct. 26 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 279 ARPE 1999 C.138 RI.

NUÑEZ, Rafael. Persecución Religiosa. En: Diccionario Político. Bogotá: ABC, 1952.

ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS: importancia de los exámenes públicos i privados; como deben verificarse unos i otros. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 5 (Oct. 30 1877). ARPE 7250 C.13 RI.

Organización de la Instrucción Primaria en los Estados Unidos de Norteamérica En: El Monitor. Medellín. T. 1, no. 30 (Ago. 7 1872). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6943 C.19 RI. 1872.

OSPINA R. Mariano Excomuni6n. En: La Sociedad. Medellín: No. 166. (Sep. 4. 1875). Biblioteca Central, Sala de Prensa, U. De Antioquia.

\_\_\_\_\_ La Barbarie. En: La Sociedad. Medellín: N0. 162, (ago. 14. 1875). Biblioteca Central, Sala de prensa, U. De Antioquia.

\_\_\_\_\_ Nuestros Estudios. En: La Sociedad. Medellín: No.105. (Jun. 20. 1874) Biblioteca Central, Sala de Prensa, U. De Antioquia.

\_\_\_\_\_ El Poder Legislativo y la Religión Cat6lica en Colombia. En: La Sociedad. Medellín: N. 75. (15 de nov de 1873) Universidad de Antioquia, Biblioteca Central, Sala de Prensa, 1873.

\_\_\_\_\_ Prospecto. En: La sociedad, Medellín: No.1, (jun. 15. 1872). Biblioteca Central, Sala de prensa, Universidad de Antioquia, 1872.

Párrafos de un discurso de Mgr Angers. En: El Monitor. Medellín. T. 1, no. 42 (Oct. 30 1872). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6847 C.19 RI. 1872.

Principios de educaci6n. En: El Monitor. Medellín. T. 2, no. 24 (Jun. 26 1873). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 7025 C.19 RI.

¿Qué es la Universidad?. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. No 1. Bogotá. 1868.

QUIJANO O., José María. Discurso de 13 de Diciembre de 1873 promulgado al hacer entrega de diplomas en la Universidad. En: Anales de la Universidad. Bogotá. T. 7, no. 60 (Dic. 1873). Bogotá: BNC Fondo Quijano 0203, ARPE: 7973 C 172.

RODRÍGUEZ, José Ignacio. La educaci6n en Prusia. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 14 (Marz 26 1873). ARPE 7086 C 19 RI. 1873.

RUIZ DE SALAZAR, Emilio. La enseñanza religiosa en las escuelas. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 46 (Nov 20 de 1872). ARPE 6836 C.19 RI. 1872.

SALGAR, Eustorjio. Discursos de diciembre de 1870 compilaci6n promulgada al hacer entrega de diplomas en la Universidad Nacional. En: Anales de la Universidad. Bogotá. T. 4, no. 24 (Dic. 1870). Bogotá: BNC Fondo Quinjano 342, ARPE 7948 C.171 RI.

SOBRE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. En: El Tradicionista. Bogotá. Trim. 1, vol. 3, no. 305 (Mar. 26 1874). Tomado de: "El Heraldo" de Medellín. Bogotá: BNC Sala de Prensa 1ª, ARPE: 1237 C.38 RI.

TRUJILLO, Julián. Discurso de 22 de junio de 1879 al cuerpo universitario y a los alumnos premiados por el ciudadano Presidente Julián Trujillo y Daniel Quijano Wallis, Alumno de la Escuela de Medicina. En: Anales de la Universidad. Bogotá. T. 13, no. 90 (Sep. 1879). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7978 C.172 RI. 1879.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Certámenes públicos de 24 de Noviembre de 1875, sesión solemne de distribución de premios. En: El Monitor. Medellín. T. 4, no. 12 (Nov. 24 1875). Bogotá.: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE. 7160 C.185 RI.

UNIVERSIDAD. Propuesta del Secretario de la Interior para Descentralizar la gestión Universitaria. En: El Tradicionalista. Bogotá. Año 1. Trimestre 2. No 18. (Mar 5 de 1872). Bogotá: BNC. Sala de Prensa 1ª, ARPE. F777 C 125 RI. 1872. p. 144.

VARIEDADES. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 1, no. 12 (marzo 25 1871). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, Artículos. ARPE 1689 C.140 RI. p. 192.

VILLEGAS BOTERO, Luis Javier. El cinco de abril. En: El cinco de abril. Medellín: No 1. (5 de julio de 1877) Biblioteca Central Universidad de Antioquia, Rollo de Seguridad No 0200. 1877.

ZAPATA, Dámaso. Oposición de 11 de Diciembre de 1878 para maestras i maestros graduados en las Escuelas Normales interesados en llenar unas vacantes. En: La Escuela Normal. Bogotá: T. 7, no. 293 (Dic. 19 1878). ARPE 4921 C.150 RI. 1878.

ZIDLER, Ad. La instrucción primaria en Inglaterra. En: La Escuela Normal. Bogotá: No. 292 (Dic. 12 de 1878). Traducido de la Revue Pédagogique. ARPE 4918 C.151 RI. 1878.

\_\_\_\_\_ La instrucción primaria en Inglaterra. En: La Escuela Normal. Bogotá: No. 241 (Dic. 5 de 1878). Traducido de la Revue Pédagogique. ARPE 2212 C.149 RI. 1878.

## 1.12 CORRESPONDENCIA

ANCÍZAR, Manuel. Renuncia presentada por el Rector de la Universidad Nacional. En: Anales de la Universidad. Bogotá, Vol. 3, No 18. ( 28 jul. 1870). 1870.

AZUERO, Vicente. Contestación de la Arquidiócesis de Santa Fe de Bogotá al Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. En: La Escuela Normal. Tomo II. Números 49 y 50. (Dic 16 de 1871). ARPE 1834 C.137 RI. 1870.

BOTERO URIBE., Alejandro. Carta no. 5 del Prefecto del Departamento del Norte de 12 de Enero de 1869 al señor Secretario de Gobierno, remitiendo el resultado de los exámenes del último semestre. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 6, no. 320 (Feb. 27 1869). ARPE 3632 C.156 RI. 1869.

CASTRILLÓN, Ramón A. Carta de 11 de diciembre de 1877 al señor Inspector General de Instrucción Pública sobre exámenes en la Prefectura del Departamento del Nordeste e Inspección de la Enseñanza. En: *El Preceptor*. Medellín. T. 1, no. 12 (Feb. 19 1878). ARPE 7288 C.13 RI. 1878.

CORTES, Enrique. Correspondencia con el señor Arzobispo de Bogotá. En: *La Escuela Normal*, Tomo II. Números 49 y 50. (Dic 16 de 1871). 1870. ARPE 1833 C.137 RI. 1871.

GARCÍA H., Arístides. Carta. En: *El tradicionalista*. Bogotá: No 332. (2 de junio de 1874) Biblioteca Nacional de Colombia, 1874.

GONZÁLEZ L., Narciso. Correspondencia. En: *La Escuela Normal*. Tomo I, No 8. 1871. Febrero 25. 1871.

GUZMAN, Cesar. Correspondencia. En: *La Escuela Normal*. Tomo III. Numero 63. (16 de marzo de 1872). Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 1872.

LONDOÑO, Alejandro. Carta no. 22 de 9 de febrero de 1869 al señor Secretario de Gobierno sobre el resultado de los exámenes en los establecimientos públicos. En: *Boletín Oficial*. Medellín. Vol. 6, no. 320 (Feb. 27 1869). ARPE 3635 C.156 RI.

LUTA, Eugenio. Carta enviada al señor rector de la Universidad. En: *El Monitor*: Medellín. T. 2, no. 20 (Mayo 14 1873). ARPE 7066 C.19 RI .

LLANO, Juan. Nota del Director del Colegio y de la Escuela Superior de Rionegro. En: *El Monitor*. Medellín. Vol. 3, no. 3 (Ene. 28 1876). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6994 C.185 RI. 1876.

MARTÍNEZ, Francisco de Paula. Nota del Prefecto del Departamento de Occidente acompañando una lista de los padres de familia que en algunos distritos han sido requeridos para que manden sus hijos a las escuelas. En: *El Monitor*. Medellín. -- T. 1, no. 20 (May. 22 1872). Bogotá. BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7050 C.19 RI.

MEJÍA, Juan Ramón. Nota no. 80 de 21 de Mayo de 1872 del Inspector de la Enseñanza del Departamento del Norte, dando cuenta del Resultado de la circular no. 7 sobre cumplimiento de las ordenes dictadas por los Visitadores Fiscales al Secretario de Estado en el Despacho de Gobierno. En: *El Monitor*. Medellín. T. 1, no. 22 (Jun. 5 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7028 C.19 RI. 1872.

MEJÍA, Luis M. Contestación No 391. En: *El Monitor*. Medellín: T. 2, no. 20 (Mayo 14 1873). ARPE 7062 C.19 RI .1873.

RICAURTE, José Manuel. Carta de 1 de septiembre de 1875 al señor Inspector de la Enseñanza del Departamento del Centro sobre visita a escuelas realizadas por la Curaduría de la Enseñanza. En: *El Monitor*. Medellín. T. 4, no. 2 (Sep. 15 1875). Medellín: U. de A. Biblioteca Central. Sala de Prensa, 1875.

SANTAMARÍA, Eustasio. Correspondencia del "Diario": Sobre instrucción pública. Carta enviada al señor José María Groot por el Cónsul de Colombia en Berlín. En: *El*

Diario de Cundinamarca. Bogotá. Vol. 3, no. 685 (Abr. 6 1872). Bogotá. BNC Fondo Santos, ARPE 2748 C 44. 1872.

URIBE, Benito. Oficio relativo a conminaciones en materia de instrucción pública. Departamento del Centro. En: El Monitor. Medellín. T. 4, no. 1 (Sep. 8 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7119 C.185 RI.

URIBE U, José Maria. Contestación no. 2 de 5 de enero de 1874 al señor Secretario de Gobierno del Presidente del Cabildo de Rionegro a una circular de la Secretaria de Gobierno. En: El Monitor. Medellín. Vol. 3, no. 3 (Ene. 28 1874). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6996 C.185

VILLA, Maximiliano. Nota del Inspector de la Enseñanza del Departamento de Sopetrán en la que transcribe otra del Curador de la Enseñanza de aquel Distrito. En: El Monitor. Medellín: T. 3, no. 3 (Ene. 28 1874). ARPE 6992 C.185 RI. 1874.

VILLEGAS, Aurelio. Nota en la que se participa la apertura de una casa de educación secundaria en Manizales. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 10 (Febr. 26 1873). ARPE 7100 C 19 RI. 1873.

### **1.13 ACTAS**

FERNÁNDEZ, Adolfo. Actas de noviembre de 1879 sobre los exámenes i certámenes que tuvieron lugar en las Escuelas Normal Nacional de los Institutores de Rionegro y Anexa, en Noviembre de 1879, presentadas por el Director. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, No. 3 (Abr. 23 1880). ARPE 7422 C.13 RI. 1880.

LLERAS, Martín y Otros. Diligencia del examen que tuvo por objeto calificar las aptitudes de un institutor. En: El Preceptor. Medellín: T. 1, no. 26 (Junio 24 1878). ARPE 7331 C.13 RI. 1878.

MORENO, Abraham. Actas de febrero de 1868 sobre la visita oficial practicada por el ciudadano Presidente del Estado en el distrito de Remedios. Visita a escuelas. En: Boletín Oficial. Medellín: Vol. 5, no. 272 (Abr. 13 1868). 7634 C.156 RI. 1868.

### **1.14 DOCUMENTOS DE MAGISTERIO ECLESIAÍSTICO**

ARBELÁEZ, Vicente. Pastoral del Ilustrísimo Arzobispo de Bogotá para la cuaresma. En: La Caridad. (19) Año XI (2 mar 1876) ARPE f 13975 RI. 1876.

CONSTITUCIONES ADOPTADAS POR LA ASAMBLEA CATÓLICA EN SUS SESIONES DE 1872. En: El Tradicionalista. No 129. (Febrero 4 de 1873) ARPE F 1130 C 37 RI. 1872.

### 1.15 CUADROS Y REGISTROS

DUQUE, Obdulio. Relación de las multas en materia de instrucción pública, en el Departamento del Oriente. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 12 (Mar. 12 1873). ARPE 7095 C.19 RI.

\_\_\_\_\_ (1873): Relación de las multas impuestas en materia de instrucción pública, en el Departamento del Oriente. En: El Monitor. Medellín: T. 2, no. 12. (Mar. 12 1873). ARPE: 7088 C 19 RI.

GARCÍA, Abraham. Relación de 30 de enero de 1874 de algunas de las disposiciones dictadas por la Dirección General de Instrucción Pública de 16 al 31 de Enero de 1874. En: El Monitor. Medellín. T. 1, (Mar. 31 1874). Medellín: U. de A. Biblioteca Central Sala de Prensa, ARPE 6793 C.185 RI.

MARTÍNEZ B., Ramón. Registro de la conducta, aprovechamiento y aplicación de los alumnos oficiales de la Universidad. En: El Monitor. Medellín: T. IV No 29 (May. 29 1876). ARPE C 185 6951 RI.

SALAZAR, Abraham. Relación de las conminaciones hechas en el Departamento de Oriente, en materia de instrucción pública. En: El Monitor. Medellín. T. 4, no. 5 (Oct. 6 1875). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 7189 C.185 RI.

TRUJILLO, Emiro A. Cuadro de 13 de julio de 1880 que manifiesta el resultado obtenido en algunas escuelas del Departamento del Norte, en donde se verificaron exámenes en el mes de Junio de 1880. En: El Preceptor. Medellín: T. 2, no. 11 (Sep. 1 1880). ARPE 7443 C 13. RI. 1880.

ZULETA C., José. Cuadro de las faltas de los alumnos del Colegio del Estado. En. Boletín Oficial. Bogotá. Vol 5 No 292. (Agosto 15 de 1868) Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca Central. Sala de Prensa, ARPE. 7688 C 156 RI.

### 1.16 AVISOS

BERRÍO, Pedro Justo. Aviso. En: El Monitor. Medellín. Vol. 1.no. 1 (Dic. 25 1872) Medellín: U. de A, Biblioteca Central Sala de Prensa. ARPE. 6825.

GARCÍA, Abraham. Aviso de la Escuela Normal Nacional. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 52 (Dic. 13 de 1872). ARPE 6819 C.19 RI.

### 1.17 CONTRATOS Y CONVENIOS

MORENO, Abraham. Contrato de arrendamiento de un local para el establecimiento de la Escuela Normal de la Nación en Medellín. En: El Monitor. Medellín. T. I, no. 40 (Oct. 16 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 6857 C.19 RI. 1872.

PÉREZ, Santiago. Convenio de 3 de junio de 1874 entre el Gobierno de la Unión y el Estado del Cauca, sobre instrucción primaria. En: La Escuela Normal. Bogotá. T. 5, no. 186 (Jul. 25 1874). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, 6168 C.143 RI. 1874.

### 1.18 PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

OSPINA, Leonidas. Programa de las materias en que deben ser examinados los alumnos de la escuela primaria de varones de Amalfi. En: El Monitor. Medellín. T. I, no. 40 (Oct. 16 1872). Bogotá: BNC Sala de Prensa 2ª, ARPE 6861 C.19 RI. 1872.

Programa de las materias de enseñanza en el Colegio de “La Unión” en el año próximo de 1873. En: El Monitor. Medellín: T. 1, no. 49 (Dic. 4 de 1872). ARPE 6826 C.19 RI. 1872.

## 2 FUENTES PRIMARIAS CRÍTICAS

ÁLVAREZ G., Alejandro. ... Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. D.C. Mesa Redonda Magisterio / Sociedad Colombiana de Pedagogía. 1996.

ALVAREZ, Fernando y VARELA, J. La arqueología de la escuela. Madrid: Ediciones la Piqueta, 1991.

BALL Stephen J. Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Vol. XV, No 37 (sep. – dic.. 2003).

BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid: Morata, 1994.

CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? En: Michel Foucault filósofo. Barcelona: Editorial Gedisa, Título original: Michel Foucault philosophe. 1995.

DELEUZE, Gilles. Las sociedades de control. En: L'autre Journal. Retomado en Pourparlers. Traducido por Alberto Castrillón. París, 1990.

DONZELOT, Jacques. La policía de las familias. España: Pre-textos, Título Original: La police des familles. Traducción de José Vázquez y Umbelina Larraceleta. 1998.

DUQUE B, Francisco. Historia del Departamento de Antioquia. Medellín: Editorial Albon – Interprint S.A, 1968.

ECHEVERRI, Jesús Alberto. Santander y la Instrucción pública. 1819-1840. Bogotá: Foro Nacional por Colombia/Universidad de Antioquia, 1989.

\_\_\_\_\_ Una reforma para Ángeles. Reinterpretación de la Reforma Instruccionista desde la historiografía de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. En: Alternativas, Serie: Historia y prácticas pedagógicas. Vol. 1. No. 1. 1998.

\_\_\_\_\_ Del radicalismo a la regeneración 1863-1886. En: Educación y Cultura. No 9. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, 1986.

ESCOLANO B, Agustín. Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

ESCOLANO B, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En: Revista de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. No 296. (may. – agos. 1992).

ESCUADERO MUÑOZ, Juan M. La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes? España: Editorial Ariel, 2002.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía y la historia. España: Pre-textos, Traducido al castellano por: José Vázquez Pérez. Título original en lengua francesa: Nietzsche, la Généalogie et l'Histoire. 2000.

\_\_\_\_\_ Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la “razón política”. En: Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, Título original: Technologies of the self. Traducción de: Mercedes Allendesalazar. 2000.

\_\_\_\_\_ La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa, Traducción de Enrique Lynch. Título Original: A verdae e as formas jurídicas. 2000.

\_\_\_\_\_ La Gubernamentalidad. En: Estética, ética y hermenéutica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, Título original: Dits et écrits. Traducción al Castellano: Ángel Gabilondo. 1999.

\_\_\_\_\_ Nacimiento de la Biopolítica. En: Michel Foucault: Ética, estética y hermenéutica. Traducción al español de Ángel Gabilondo, Barcelona: Paidós Ibérica S.A, 1999.

\_\_\_\_\_ Arqueología del Saber. México: Siglo XXI Editores, Traducción de Aurelio Garzón del Camino. Título Original. L'archeologie du savoir. 1997.

\_\_\_\_\_ Del poder de soberanía al poder sobre la vida. En: Genealogía del racismo. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, Traducido por: Alfredo Tzveibely. 1992.

\_\_\_\_\_ Poder, Derecho y verdad. De la guerra de las razas al racismo del Estado. En: Genealogía del Racismo. Madrid: La Piqueta, Traducción del francés: Alfredo Tzveibely. 1992.

\_\_\_\_\_ La batalla de las naciones. Genealogía del racismo. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, Traducido por: Alfredo Tzveibely. 1992

\_\_\_\_\_ El ojo del poder. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, Traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uria. 1989.

\_\_\_\_\_ Omnes et singulatim. Hacia una crítica de la razón política. En: Revista: Le Debat. Paris: Gallimard, 1986.

\_\_\_\_\_ Vigilar y castigar Nacimiento de la Prisión. México: Siglo XXI Editores, Traducción: Aurelio Garzón del Camino. Título Original: Surveiller et punir. 1980.

\_\_\_\_\_ Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. La voluntad de saber. México: Siglo XXI Editores. Traducción de Ulises Guñazú. Título original: histoire de la sexualité 1 la volonté de savoir. 1985.

FOUCAULT, Michel. Defender la sociedad. Curso en el Collage de France. Argentina: Fondo de la Cultura Económica, Título original: Il faut défendré la société. Cours au Collège de France. Traducción: Horacio Pons. 1976.

GABILONDO, Ángel. El discurso en Acción. Foucault y una ontología del presente. Madrid: Anthopos, 1990.

GARCÍA, Julio César. Historia de la instrucción pública en Antioquia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1962.

HOBSBAWN, E.J. Las revoluciones burguesas. España: Editorial Labor S.A, 1982.

\_\_\_\_\_ La era del Capitalismo. 1848-1870. Tomo II. Barcelona: Editor Madrid S.A, 1977. p. 152.

MAILLO, Adolfo. La Inspección de enseñanza primaria. Historia y funciones. Madrid. Editorial Escuela Española. 1967.

MARTÍNEZ B., Alberto. Tendencias de la educación en América Latina a finales del milenio. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.

MARTÍNEZ B., Alberto, CASTRO, Jorge O., Noguera, Carlos E. Crónica del desarraigo. Una reflexión en torno a la historia del Maestro en Colombia. En: Educación y Cultura. Bogotá: No. 16. (octubre 1988).

MARTÍNEZ, A., ALVAREZ, A. La educación en las constituciones colombianas. En: Educación y cultura. Bogotá: No. 22. (Abril 1991).

NIETZSCHE, Federico. Humano demasiado humano. Medellín: Editorial Bedout.1981. p. 94.

\_\_\_\_\_ La genealogía de la moral. Madrid: Alianza Editoria, Traducción al español: Andrés Sánchez Pascual. Titulo Original: Zur Genealogie der Moral: Eine Streitschrift. 1994.

\_\_\_\_\_. Más allá del bien y del mal. Madrid: Ediciones orbis, Título original: *Jenseits von gut und böse. Vorspiel einer philosophie der zukunft*. Traducción de: Andrés Sánchez Pascual. 1983.

ORTÍZ, Luis Javier. Antioquia bajo el federalismo. Medellín: Editorial Presencia, 1980.

\_\_\_\_\_. Los partidos políticos en Antioquia ante la Constitución de 1886 y la Regeneración. Medellín: Universidad Nacional de Colombia Seccional Medellín, 1987.

OSORIO V., Diego Bernardo. La educación en Bogotá y el Plan Ospina Rodríguez. En: Historia de la educación en Bogotá. Bogotá: Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico —IDEP—, 2002.

OSSENBACH, Gabriela. Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En: Historia de la educación. Edad Contemporánea. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.

PÉREZ, Sergio. La arqueología y la genealogía tal como yo las entiendo. En: Estudios políticos. No. 18. Medellín: Instituto de Estudios Políticos. UdeA, 2001.

QUICENO C., Humberto. La Educación en los Estados Unidos de Colombia: 1853-1875. En: Crónicas históricas de la educación en Colombia. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.

SÁENZ, J., SALDARRIAGA, O., OSPINA, A. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Colombia: Colciencias/Ediciones Foro Nacional por Colombia/Ediciones Uniandes/Editorial Universidad de Antioquia/Clio, 1997.

SALDARRIAGA V., Oscar. De entropías y rechinares: el sistema de instrucción pública colombiano durante la “Reforma Instruccionista” del Gobierno Liberal Radical, 1868-1880. Bogotá: En proceso de Edición, 2002.

\_\_\_\_\_. Gramática, Epistemología y Pedagogía en el siglo XIX: La polémica colombiana sobre los *Elementos de Ideología* de Destutt de Tracy (1870). En: Congreso Colombiano de Historia (12<sup>a</sup> : Popayán : 2003) Ponencia de XII Congreso Colombiano de Historia. Popayán. 2003.

\_\_\_\_\_. ¡Maestro: salve usted la patria! Saber pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia, 1870-1970. En: Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio / Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.

\_\_\_\_\_. Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio / Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. 2003.

\_\_\_\_\_. La ética escolar: ¿del castigo a la disciplina?. En: Del oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. 2003.

SENNETT, Richard. La nueva sociedad urbana. En: Le Monde Diplomatique, 2002.

SILVA, Tadeu da. El proyecto educacional moderno. En: A. Veiga Nieto. (ed), Crítica postestructuralista y educación. Barcelona: Alertes, 1997.

VILLEGAS B, Luís Javier. Aspectos de la Educación en Antioquia durante el Gobierno de Pedro Justo Berrío. 1864 – 1873. Medellín: Secretaria de Educación y Cultura, 1991.

\_\_\_\_\_ En el centenario de la Arquidiócesis de Medellín. En: Diálogos de la Catedral. Medellín: Universidad Pontificia Bolivarian, 2003.

\_\_\_\_\_ *Las vías de legitimación de un poder*. Colombia: Tercer Mundo Editores, 1996.

\_\_\_\_\_ La Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, un reto para los conservadores antioqueños. En: Universidad de Antioquia: Historia y presencia. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 1998.

WEBER, Max. Historia económica general. México: Fondo de cultura económica, 1976.

WEBER, Max. Economía y sociedad. Tomo I. México: Fondo de la Cultura Económica, Traducción de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eduardo García Máynez. Eugenio Ímaz y José Ferrater Mora. Título en Alemán: Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der Verstehenden Soziologie, 1944.

\_\_\_\_\_ Economía y sociedad. Tomo II. México: Fondo de la Cultura Económica. Traducción de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eduardo García Máynez. Eugenio Ímaz y José Ferrater Mora. Título en Alemán: Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der Verstehenden Soziologie, 1944.

ZAPATA, Vladimir. El poder de la escuela en Antioquia. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia. 1984.

ZAPATA, Vladimir y otros. El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003.

\_\_\_\_\_ La escuela en el Plan Santander. En: El concepto de escuela en Colombia en los siglos XIX y XX. Medellín: Universidad de Antioquia, 2003.

ZULUAGA ,Olga Lucia. Instituciones Educativas y libertad de enseñanza. 1845-1868. En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo I. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos, 2002.

\_\_\_\_\_ La educación pública en Colombia. 1845-1875. Libertad de Enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá. Santa Fe de Bogotá: Facultad de

Educación de la Universidad de Antioquia/Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP-, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. 1999.

\_\_\_\_\_. La instrucción pública en Colombia 1845-1868. Entre el monopolio y la libertad de enseñanza. El caso de Bogotá. Madrid: UNED, 1999.

\_\_\_\_\_. Pedagogía e Historia. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987.

\_\_\_\_\_. Colombia: Dos modelos de práctica pedagógica durante el siglo XIX. Medellín: CEID, Universidad de Antioquia. 1979.

ZULUAGA, Olga Lucía y Otros. La Instrucción Pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo. En: Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX. Bogotá: COLCIENCIAS, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. 2004.

ZULUAGA, Olga Lucía y ZAPATA, Vladimir. Presentación del área de formación doctoral y de las líneas de investigación en historia de la educación y la pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, 1998.

### **3 TESIS Y TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN**

CARDENAS M., Jairo Alberto y RENTERÍA R., Pedro Elías. La instrucción pública en el Estado Soberano del Cauca, 1870-1885. Medellín: 1991. Trabajo de investigación (Magíster en Educación) Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

CARDONA Z., Patricia. La escuela: El germen del Estado, el progreso y la civilización. La inserción de las ideas modernas en el Estado Soberano de Antioquia vistas desde los planes educativos de los liberales radicales y de la Regeneración. Un estudio comparativo. 1870-1890. Medellín: 2001. Trabajo de investigación (Magíster en Educación) Universidad Nacional de Colombia.

QUICENO R., Marta Lucía. Orientaciones religiosas y magisterio de la Iglesia en la instrucción pública del Estado Soberano de Antioquia. 1864-1876. Medellín: 1991. Trabajo de Investigación (Magíster en Educación) Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

ZULUAGA G., Olga L. La instrucción pública en Colombia 1845-1868. Entre el monopolio y la libertad de enseñanza. El caso de Bogotá. Madrid: 1999. Trabajo de Tesis (Doctora en Educación) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

#### 4 ENSAYOS Y TRATADOS

BENTHAM, Jeremías. Fragmento sobre el Gobierno. Madrid: Sarpe, Título original: A Fragment on Government. Traducción al castellano: Julián Larios Ramos. 1985.

\_\_\_\_\_ Teoría de las penas y de las recompensas. Tomo Primero. Obra sacada de los manuscritos de Jeremias Bentham, juriconsulto inglés, por Es. Dumont, vocal del consejo representativo del canton de Ginebra. Traducida al español por D.L.B. París: En casa de Masson é Hijo, 1826.

\_\_\_\_\_ El panóptico. Madrid: Imprenta de D. Fermin Villalpando, 1822.

CARO, José E. Sobre el principio utilitario enseñado como teoría moral en nuestros colegios, y sobre la relación que hay entre las doctrinas y las costumbres. En: *Antología de verso y prosa*. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, 1951.

CARO, Miguel Antonio. El Estado Docente. En: Artículos y Discursos. Bogota: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, (Abril 1 de 1884). 1951.

\_\_\_\_\_ La libertad liberal o el derecho de castigar. Julio de 1872. En: Artículos y Discursos. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, 1951.

CONDORCET. Escritos Pedagógicos. Madrid: Talleres Calpe, Traducción de: Domingo Barnés. 1922.

DE SECONDAT, Carlos Luis Barón de la Brède y de Montesquieu. Del espíritu de las leyes. Madrid: Tecnos, 1993.

SPENCER, Herbert. Ensayos sobre pedagogía. Madrid: Akal Editor, 1983.

STUART MILL, John. El Utilitarismo. Barcelona: Ediciones Altaya S.A, Título original: Utilitarism – Tha ciencia of logia-book VI- Chapter XII. Traducción al castellano: Esperanza Guisán. 1995.

#### 5 FUENTES SECUNDARIAS

AKTOUF, Omar. La administración entre tradición y renovación. Colombia: Artes Gráficas Univalle, 2001.

ARIES, Philippe. El siglo de la infancia. Una historia social de la vida de la familia. Madrid: Tauros, 1988.

BORRERO C., Alfonso. La universidad napoleónica y la universidad en Francia hasta 1968. Bogotá: ASCUN-ICFES, 1983.

BUSHNELL, David. El Problema Religioso (II): Las reformas anticlericales 1821-1826. En: El régimen de Santander en la Gran Colombia. Bogota: El Áncora Editores, 2000.

CAMPILLO, Antonio. Biopolítica y modernidad. En: Revista de Filosofía. Murcia: Universidad de Murcia, 1998.

CAPITAN D, Alfonso. Historia del pensamiento pedagógico en Europa. II Pedagogía Contemporánea. Madrid: Editorial Dykinson, 1986.

CARRASQUILLA, Tomas. Luterito. En: Cuentos. Medellín: Bedut, 1980.

\_\_\_\_\_ Dimitas Arias. En: Cuentos. Medellín: Bedut, 1980.

CATAÑO, Gonzalo. Los Radicales y la educación. En: Revista Credencial Historia. Edición No 66. Junio de 1995.

CRIMMINS, J. El legado liberal de Bentham: Teoría y práctica utilitarista. En: Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas. España: Vol. VI, no. 2 , Universidad de Santiago de Compostela. 1997.

DÍAZ V. Mario. El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle, 1993.

DREYFUS, Hubert L., RAVINOW, Paul. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, Traducido por: Caros Altamirano. Título en Original: Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics. 2001.

DUSSEL, Enrique. Historia general de la Iglesia en América Latina. / Colombia y Venezuela. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1981.

EMA F., Francisco Javier. Inventarios y presupuestos como fuente histórico-educativa de la cultura escolar empírica. En: Etnohistoria de la Escuela. Burgos: Universidad de Burgos, 2003.

GAÍRIN S., Joaquín. Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En: Manual de organización de instituciones educativas. Madrid: Editorial Escuela Española, 1996.

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. VOL 2. España: Siglo XXI de España Editores. 1987.

SAFFORD, Frank. El ideal de lo práctico, el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia. Bogota: Universidad Nacional, 1989.

GARCÍA E., Rodrigo de J. Escuela de Jurisprudencia. En: En: Universidad de Antioquia: Historia y presencia. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 1998.

\_\_\_\_\_ El proyecto educativo de Berrío y la misión de la Universidad. En: Universidad de Antioquia, Historia y presencia. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 1998.

GERSCHEKRON, Alexander. El atraso económico histórico en su perspectiva. En: Estudios sobre el desarrollo y el nacimiento del capitalismo. Madrid: Editorial Ayuso, 1978.

GIDDENS, Anthony. Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza Universidad, Título original: The consequences of modernity. Traducción de: Ana Lizón Ramón. 1994.

GIMENO, J. Y PÉREZ, A. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Madrid: Morata, 1992.

GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. Educación: La agenda del siglo XXI hacia un desarrollo humano. Colombia: T.M Editores, 1998.

GÓNZALEZ, Fernán. La Iglesia en la formación del Estado Colombiano. (1830 – 1850). En: Historia general de la Iglesia en América Latina. / Colombia y Venezuela. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1981.

GUTIERREZ CELY., Eugenio. La política Instruccionista de los radicales: intento fallido de modernización de Colombia en el siglo XIX, 1870-1878. Colombia: Editorial FONCULTURA Huila, 1999.

HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. En: Revista de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – MEC - No 295. (May. – Feb. 1991).

HOPMANN, Stefan. El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: Enfoque comparado. En: Revista de Educación. No 295. Madrid: Centro de Publicaciones MEC, (may-agos 1991).

HORKHEIMER, Max. Panaceas universales Antagónicas. En: Crítica de la razón instrumental. Madrid: Editorial Trotta, Título Original: Zur kritik der instrumentellen vernunft. Traducción de Jacobo Muñoz. 2002.

HOYLE, E. The politics of School management. London: Hodder and Stoughton. 1986.

HUNTER, Ian. Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Traducción: José M. Pomares. Título original: Rethinkin the School. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A. 1998.

JARAMILLO U, Jaime. El pensamiento Colombiano en el siglo XIX. Colombia: Alfaomega Grupo Editor, 2001.

\_\_\_\_\_ Los Radicales. En: Revista Credencial Historia. Colombia. Edición No 66. (Junio de 1995).

\_\_\_\_\_. “La administración Colonial”. En: *Manual de Historia de Colombia. Tomo I. Colombia: Procultura S.A, 1984.*

\_\_\_\_\_. El proceso de la Educación del Virreinato a la Época Contemporánea. En: *Manual de Historia de Colombia. Historia Social, Económica y cultural. Tomo III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura – PROCULTURA – / Editorial Printer Colombiana, 1984.*

JULLIEN., M.A. Sistema de Educación de Pestalozzi. Madrid: Imprenta Torrent, 1932.

KALMANOVITZ, Salomón. El régimen agrario durante el siglo XIX en Colombia. *Manual de Historia de Colombia. Tomo II. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1984.*

KANT, M. Prefacio a la segunda edición. En: *Crítica de la razón pura. Bogotá: Ediciones Universales, Traducción de José del Perojo y Ansgar Klein. 1973.*

\_\_\_\_\_. Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Madrid: Espasa-Calpe S.A, Traducción del alemán por: Manuel García Morente. 1973.

KONETZKE, R. Historia Universal del siglo XIX. América Latina. La época colonial. Madrid: Siglo XXI Editores, 1971.

KASTOS, Emiro o RESTREPO, Juan de Dios. Mi compadre Facundo. En: *Costumbres parroquiales en Antioquia. Bogotá: EL Tiempo (29), 17 de julio de 1857.*

LEMAITRE, Eduardo. Cómo nació la Constitución de 1886. En: Nuñez y Caro. Bogotá: Banco de la República, 1986.

LOAIZA C. Gilberto. Educar y Gobernar. En: Manuel Ancizar y su época. *Bibliografía de un político hispanoamericano del siglo XIX. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia-Sede Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit, 2004.*

LÓPEZ V., José María. Administración y defensa nacional. En: *La administración pública y el Estado Contemporáneo. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1961.*

LÓPEZ, Alejandro. Idearium liberal. Extractos. En: *Escritos Escogidos. París: Ediciones La Antorcha, 1931.*

MAYNTZ, Renate. Sociología de la Administración Pública. Madrid: Alianza Editorial, Versión Española de: José Almaraz. 1985.

MARTÍNEZ, Frédéric. El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia. 1845-1900. Bogotá: Editora Guadalupe Limitada, 2001.

MEYER LOY, Jane. La educación primaria durante el federalismo. En: *Revista Colombiana de Educación. Bogotá: U.P.N. Centro de Investigaciones. No 3. Traducción de Blanca Patricia Ballesteros, 1979.*

MOLINA, Gerardo. Las ideas liberales en Colombia, 1849 – 1914. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1973.

MOREY, Miguel. Introducción: Cuestión del método. En: Tecnologías del yo y otros escritos afines. Foucault, Michel. Barcelona: Paidós, 1990.

MORÓN, DIAZ, Nuñez y Caro. Dos hombres de pensamiento y acción. En Nuñez y Caro. 1886. Bogotá. Banco de la Republica. 1986.

MULLER, Pierre. Las políticas públicas. Colombia: Universidad externado de Colombia, 2002.

NIETO, Alejandro. Algunas precisiones sobre el concepto de policía. Dos estudios dogmáticos. En: Estudios de Derecho y Ciencia de la Administración. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001.

\_\_\_\_\_ Dos reflexiones introductorias. En: Estudios de Derecho y Ciencia de la administración. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001.

PACHECO, Juan Manuel. La vida cotidiana de la cristiandad en Colombia. En: Historia general de la Iglesia en América Latina. Colombia y Venezuela. Coor. Enrique Dussel Salamanca: Ediciones Sígueme, 1981.

PESTALOZZI, J. Enrique. Canto del cisne. México: Editorial Porrúa, Título original: Schwanengesang. Traducción del alemán por: José Mallart. 1996.

\_\_\_\_\_ Leonardo y Gertrudis. Libro para el pueblo. Madrid: Daniel Jorro, Editor, 1913.

POSADA A., Rodolfo. El plan educativo de Moreno y Escandón. En: Educación y Cultura. Bogota: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educación, 1994.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel. Educación e ideología en la España Contemporánea. Madrid: Editorial Tecnos, 1999.

QUERRIEN, Anne. Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1979.

RAMÍREZ A. Elías. Educación y control en los orígenes de la España liberal. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2003.

RAUSCH, Jane. La educación durante el federalismo. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1993.

SABINE, H. George. Historia de la Teoría Política. España: Edición F.C.E, 1937.

SILVA, Renán.: “La educación en Colombia. 1880-1930”, en: TIRADO M, Alvaro. *Nueva Historia de Colombia: IV Educación y ciencia, luchas de la mujer, vida diaria*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A, 1989.

TERRÉN, Eduardo. Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia. España: Anthropos Editorial, 1999.

TIMANÁ V., Queipo Franco. Los maestros y maestras forjamos el presente y el futuro de las naciones. En: Encuentro Iberoamericano de Formación Docente. (2002: Bogotá) Ponencia del Encuentro Iberoamericano de Formación Docente. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

TIRADO M., Álvaro. El Estado y la política en el siglo XIX. Manual de Historia de Colombia. Tomo II. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1984.

URIBE DE H. María Teresa Hacia el fin de siglo: la Universidad, entre la lucha política y las guerras civiles. En: Universidad de Antioquia: Historia y presencia. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 1998.

\_\_\_\_\_ La escuela laica. En: Universidad de Antioquia, historia y presencia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1998.

\_\_\_\_\_ Entre liberales y conservadores. En: Universidad de Antioquia, historia y presencia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1998.

VARELA, Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: Del individualismo al narcisismo. En: Revista de Educación. No 298. (May-agos) 1992. Madrid: MEC.

YETANO, Ana. Las iglesias cristianas en la Europa de los siglos XIX y XX. Madrid: Síntesis, Vol. 1., 1993.