



Revista Historia Y MEMORIA

ISSN: 2027-5137

historiaymemoria@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Ospina Cruz, Carlos Arturo

De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación en
Antioquia 1903-1930

Revista Historia Y MEMORIA, núm. 10, enero-junio, 2015, pp. 97-126

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325133620005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación en Antioquia 1903-1930*

Carlos Arturo Ospina Cruz¹
Universidad de Antioquia-Colombia

Recepción: 01/07/2014
Evaluación: 20/08/2014
Aprobación: 24/11/2014
Artículo de Investigación e Innovación.

Resumen

El propósito del artículo es dar una mirada a las condiciones en las cuales tuvieron que desempeñarse las maestras del sistema instruccional oficial en el Departamento de Antioquia, al iniciar el siglo XX. Se hace una reflexión a partir de la información obtenida en documentos oficiales, informes y algunos textos de opinión, que tienen que ver con el sistema instruccional nacional entre 1903 y 1930. Un contexto en el cual, aunque las mujeres eran mayoría en el oficio de educadoras, tuvieron una fuerte lucha para poder participar de las discusiones pedagógicas direccionadas conceptualmente por los maestros. Hacia 1903, las mujeres conformaban alrededor del 75% del gremio magisterial en

* Este artículo es producto del proyecto de investigación titulado: *El proceso de apropiación de la Ley 39 de 1903 en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria hasta el intento de clausura de las Escuelas Normales (1930)*, Tesis doctoral para optar el título de Doctor en Educación, Universidad de Antioquia.

1 Doctor en Educación, Universidad de Antioquia. Magíster en Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural. Docente catedrático, Departamento de Pedagogía, Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación: Formación y Antropología Pedagógica e Histórica FORMAPH. Líneas de investigación: Historia de la Educación; Antropología Pedagógica. carlosospinacruz@gmail.co

Antioquia; sin embargo, en los escenarios locales en que se discutía sobre aspectos metodológicos, filosóficos y didácticos relacionados con el sistema instruccional, se presentaban resistencias desde diversos sectores sociales a la participación femenina. Este artículo muestra cómo, a pesar de que las mujeres antioqueñas trabajaron activamente en la educación de la infancia en las escuelas, a la hora de ser tenidas en cuenta para participar en las discusiones reformistas, este hecho fue presentado como irrelevante o que no cumplía con las condiciones suficientes para hacerlo.

Palabras clave: Maestras, historia de la educación, sistema instruccional, Colombia, educación básica.

On Teachers, Misses, and other Pedagogical Vicissitudes. Women in the History of Education in Antioquia 1903 – 1930

Abstract

The purpose of this article is to assess the working conditions of female teachers of the instructionist official education system in the department of Antioquia, at the beginning of the twentieth century. This reflection is based on the information gathered from official documents, reports, and some opinion pieces, related to the national education system between 1903 and 1930; a context in which, although women were majority in the educative labor, they had to face a hard struggle to gain participation in pedagogical discussions conceptually addressed by male teachers. By 1903, the 75% of the teacher profession in Antioquia was constituted by women. However, in the local scenarios where methodological, philosophical, and teaching issues related to the instructionist system were discussed, resistance to female participation appeared from different social sectors. This article shows how, despite the fact that women from Antioquia worked actively for the education of children in schools, this was considered irrelevant in allowing their participation in reformist debates.

Keywords: Teachers, history of education, instructionist system, Colombia, elementary education.

D'enseignantes, demoiselles et autres péripéties pédagogiques. Les femmes dans l'histoire de l'éducation en Antioquia 1903-1930

Résumé

L'article explore les conditions dans lesquelles ont travaillé les enseignantes de l'Éducation Nationale dans le Département d'Antioquia, au début du XXe siècle. On y propose une réflexion à partir de documents officiels, des rapports et de quelques textes d'opinion, relatifs à l'éducation nationale entre 1903 et 1930. Il s'agit d'une période dans laquelle les femmes, bien que majoritaires dans le métier, devaient se battre pour prendre part aux discussions pédagogiques, orientées conceptuellement par les hommes. Vers 1903, les femmes atteignaient presque le 75% des enseignants d'Antioquia, et cependant, dans les discussions locales à propos des questions méthodologiques, philosophiques et didactiques, liées au système éducative, divers secteurs sociaux se sont opposés à la participation féminine. Cet article montre comment le rôle très actif des femmes d'Antioquia dans les écoles élémentaires, était méprisé lorsqu'il s'agissait de discuter des réformes.

Mots-clés: Enseignants, histoire de l'éducation, système éducatif, Colombie, éducation primaire.

1. Introducción

En efecto, el presente texto es parte del análisis realizado en una investigación doctoral de tipo histórico-pedagógica basada en un análisis documental y en relación con el proceso de apropiación de la Ley 39 de 1903 en Antioquia, en la instrucción pública primaria y secundaria hasta el intento de clausura de las Escuelas Normales en 1930. Aquí, la pregunta por las formas en las que los preceptos reformadores fueron

recibidos, y eventualmente aplicados por los institutores y las instituciones escolares, tiene que ver también con los intereses y las dinámicas históricas que Antioquia tenía, para entonces, en términos de políticas, técnicas, prácticas y saberes educativos.

Para nuestro caso, por pedagogía histórica entendemos un campo de la pedagogía que se ocupa de sí misma y de la educación, la enseñanza y la formación en su historicidad como sus objetos centrales². Esta pedagogía histórica, por su parte, se sirve de los aportes de la Nueva Historia Cultural, para la que la relación entre saber y sociedad es importante. El tipo de Nueva Historia Cultural en el que nos sustentamos es aquel interesado por la relación entre saber, poder y cambio social que se ocupa del saber como un campo de prácticas culturales y de reproducción cultural. Una Nueva Historia Cultural que ve la historia como el estudio de formas históricamente construidas de razón, que enmarcan, disciplina y ordenan nuestra acción y participación en el mundo³. Así, un enfoque metódico de la epistemología social afirma el asentamiento relacional y social del saber en un campo determinado. Por tal razón, no es posible buscar universales en ese saber. Con esta investigación se ha realizado un acercamiento a las modalidades del discurso que nos indican los sujetos participantes en la dinámica discursiva, los lugares o ámbitos institucionales y las polémicas políticas de la enunciación y las posiciones de los sujetos en el campo de apropiación de la Ley 39 de 1903 en Antioquia. El interés histórico que nos guía se trabaja desde una región simbólica en la que se exploran los campos discursivos construidos con el fin de configurar el saber sobre lo educativo en Antioquia y las particularidades que este mismo saber adquiere.

2 Presupuestos epistemológicos sobre los que se mueve el grupo de Investigación en Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –FORMAPH– de la Facultad de Educación de la U. de Antioquia.

3 Thomas Popkewitz, *Historia cultural y educación* (Barcelona: Ediciones Pomares, 2003).

2. Algunas reflexiones historiográficas

En las diversas historias acerca de la educación en Colombia, la Ley 39 de 1903, o Ley Uribe, es mencionada con frecuencia; sin embargo, ha sido poco analizada desde el punto de vista de los efectos y las reacciones que suscitó desde el momento de su surgimiento hasta el de su implementación. En el campo de la historia de la educación en Colombia, esta ley ha sido estudiada en el contexto de la modernización⁴ del país a partir de los inicios del siglo XX. La Ley Uribe se produjo en momentos en los que en el país y en el contexto latinoamericano, se hacían esfuerzos por consolidar el Estado-Nación y la unificación de la nación; a la par de la dotación de una infraestructura mínima para el intercambio comercial y la creación de un mercado interno⁵. El trabajo de Marta Herrera Cortés se ubica en un campo de la historia social de la educación. Su obra: *Modernización y Escuela Nueva en Colombia* es una realización importante para entender “las relaciones entre la modernización como proyecto político y la educación”, según explica Saviani en el prólogo al citado texto⁶. Herrera se provee de diversas fuentes —archivos, periódicos, revistas, tesis de grado, fuentes orales, documentos oficiales, estudios

4 Modernización entendida, fundamentalmente, en los siguientes términos: un proyecto en el que la construcción de la nacionalidad justifica el gran plan de integración y homogeneización humana; el ciudadano debe responder al nuevo tipo paradigmático de sociedad industrial y, en tercer lugar, el aparato educativo es uno de los pilares con el que se construye y, a la vez, se soporta la modernización. En tal dirección, y desde la perspectiva biopolítica, esta Modernización de la que aquí hablamos, hace parte de la práctica gubernamental que desde el siglo XVII intenta racionalizar aquellos fenómenos planteados por un conjunto de seres vivos constituidos en población, tales como los relativos a la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad y las razas, entre otros. Foucault reconoce el papel cada vez más importante que desempeñaron estos problemas a partir del siglo XIX y también como, desde entonces hasta hoy, se han convertido en asuntos verdaderamente cruciales, política y económicamente. No podemos perder de vista que las intenciones de reforma instruccional pretenden establecer nacionalmente líneas de formación y de control social enmarcadas en tendencias laborales con criterios de modernización y progreso. Ver: Michel Foucault, “Nacimiento de la biopolítica”, en: *Archipiélago*, N° 30, 119-124. Traducción del francés de Fernando Álvarez-Uría del texto *Naissance de la biopolitique*, resumen del Curso en el Colegio de Francia (1978-9), publicado en *Annuaire du College de France*, París, 1979, 367-372.

5 Marta Herrera, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951* (Santafé de Bogotá: Plaza y Janés, 1999), 61.

6 Marta Herrera, *Modernización y Escuela*...11.

sobre educación, fuentes secundarias y textos generales— y logra establecer un amplio campo argumental acerca de las relaciones entre los procesos de modernización del país y las dinámicas reformistas de principios del siglo XX, relaciones en las cuales se puede entender el establecimiento de la Ley Uribe.

En el mismo sentido, esta ley se encuentra enmarcada en lo que Sáenz, Saldarriaga y Ospina⁷ denominan como un momento de apropiaciones en el nivel de los discursos generales de reforma pedagógica y de la instrucción y educación pública entre 1903 y 1934; una apropiación en la que “la ausencia de producciones nacionales en el campo del saber ocasionó, como uno de sus efectos más claros, la apropiación acrítica de un conjunto de nociones y enunciados bastante dispersos”⁸. A principios de este siglo, la escasez de propuestas educativas de origen interno en el país fue “solucionada”, inicialmente, con la importación de saberes que circulaban tanto en el contexto europeo como americano. Humberto Quiceno, por su parte, realiza un análisis histórico y se centra entre 1900 y 1935, en el cual profundiza en los discursos y en las prácticas en relación con la pedagogía católica y la Escuela Activa⁹. Esta investigación logra importantes entronques conceptuales para comprender el ambiente temporal y social en el que se instalan la Ley Uribe y la Escuela Activa en el país. Este trabajo es de corte nacional y se convierte en un punto fuerte de arranque, ya que deja abierta la alternativa de seguir profundizando sobre las condiciones de la dinámica reformista en Antioquia, sobre todo en el campo escolanovista, opción que también hizo parte coyuntural de las discusiones pedagógicas en el marco del proceso de apropiación regional de la Ley Uribe.

Desde el punto de vista económico, por ejemplo, hacia 1910, Antioquia comparada con otras regiones, era la que

7 Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, “Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946”, en: *Colciencias* Vol. 2. Colección Clío (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997), 4-7.

8 Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, “Mirar la infancia...6.

9 Humberto Quiceno Castrillón, *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*. 2ª ed. (Santafé de Bogotá: Magisterio, 2004).

lideraba el establecimiento de grandes empresas industriales de textiles (empresas con más de 500 trabajadores y cerca de 200 telares), cervcerías y algunas menos extensas de locería, vidriería y fundición¹⁰. Aunque autores como Bejarano hablan de que el balance industrial del país en 1900 era bastante pobre, reconocen que Antioquia era el segundo departamento con más empresas, diez en total, dos menos que las de Bogotá, mientras que Boyacá, Bolívar y Valle sólo tenían una cada uno. La así denominada “pujanza antioqueña” se manifestó en el ascenso de las empresas para 1916 cuando llegó a tener más de 25 frente a 13 de Bogotá, el segundo en la lista¹¹. En el campo agrícola, Antioquia ocupaba el tercer lugar en la concentración de la producción agrícola en 1925, con el 8.17% del área total cultivada en el país, según este mismo autor¹². Lo anterior explica, en parte, lo también ya señalado por Aline Helg (1987) sobre el liderazgo que ejercía la región antioqueña en el campo económico y que ha sido relacionado en algunos de los análisis históricos con la dinámica de los intereses regionales por buscar cambios en el esquema instructorista. En una investigación posterior, el mismo Jesús Antonio Bejarano considera que el interés por nuestra nación, por parte de historiadores extranjeros de la década de los años sesenta, radicaba básicamente en dos hechos que para ese entonces llamaban la atención externa por su extrañeza en tanto procesos sociales o económicos: la colonización antioqueña y la violencia¹³. Por su parte, Medellín había sido descrita desde 1883 como una de las ciudades más ricas de Sudamérica en proporción a su población, al punto de que después de la guerra de los Mil Días entre 1905 y 1908 aumentó de tamaño en un 131%¹⁴.

10 Álvaro Tirado Mejía, *Introducción a la historia económica de Colombia* (Santafé de Bogotá: El Áncora Editores, 1985), 294.

11 Jesús Antonio Bejarano, “La economía”, en: *Manual de Historia de Colombia* (Instituto Colombiano de Cultura, Tomo III, 2ª edición. 1982), 23.

12 Jesús Antonio Bejarano, “La economía”...25.

13 Jesús Antonio Bejarano, *Historia económica y desarrollo. La historiografía económica sobre los siglos XIX y XX en Colombia* (CEREC, 1994), 90.

14 Constanza Toro, “Medellín: desarrollo urbano, 1880-1950”, en: Jorge Orlando Melo, (Ed.) *Historia de Antioquia* (Medellín: Presencia, 1988), 300. Citado por James D. Henderson, *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez*

En primera instancia, si bien la mayoría de estos trabajos mencionados hacen alusión a la Ley 39 de 1903, no es éste propiamente su asunto de estudio. Según los títulos y las temáticas desarrolladas, unos se dedican en forma más específica a la infancia y otros a la modernización. Hay que reconocer, no obstante, que en gran parte sus miradas al asunto de estudio se dan en el marco de un proceso de modernización general, en el que también es importante ver esta ley y sus efectos. Al hecho de que esta ley no haya sido estudiada rigurosamente en el contexto antioqueño, se le suman otros intereses de conocimiento que justifican su investigación: la “Ley Uribe” es la que más ha estado vigente, como tal, en los dos últimos siglos (91 años, ya que los cambios y modificaciones posteriores no tuvieron el carácter de ley orgánica); en segundo lugar, existe relativo consenso entre los historiadores de la educación en el país acerca de esta ley como el primer intento realmente programático para organizar nacionalmente la instrucción pública; y, en tercer lugar, porque Antioquia es vista como una región que, por sus pretensiones de industrialización y de dinamización política, participó activamente en las discusiones sobre la instrucción pública —sobre la educación y la pedagogía en general— en términos de fomentar una educación “para Dios y para la vida”¹⁵.

Sin embargo, y como ya lo dijimos, hasta ahora no se ha hecho de forma específica un trabajo sobre la ley 39 de 1903 —sus características, consecuencias, novedades, etc.— ni se han analizado las condiciones de su apropiación en el contexto regional antioqueño. Esto, sobre todo, porque hay que tener

(Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006), 73. Claro que en el periodo de la guerra civil, específicamente entre 1889 y 1905 sólo aumentó de tamaño en un 26% según esta misma fuente. En ese mismo sentido, otros autores enfatizan en el hecho de que la región antioqueña contaba hacia 1930 con la cuarta parte de la población colombiana. Rosario Sevilla Soler, *Cambio social en Colombia. Antioquia 1900-1930*. IV Encuentro de Latinoamericanistas [Archivo de ordenador] 4. 1994. Salamanca / coord. por Manuel Alcántara Sáez, María Luisa Ramos Sáinz, Antonia Martínez, 1995, ISBN 84-7491-900-8, p. 1525.

15 Expresión de Tomás Cadavid Restrepo, Director Departamental de Instrucción Pública, *Revista de la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia*, Circular N° 72 de febrero de 1928.

en cuenta para el caso antioqueño que dicha ley, a pesar de erigirse como una ley de carácter nacional, debió haber sido apropiada, como lo suponemos, de una manera particular debido, entre otras cosas, a sentimientos regionalistas de “semi-autonomía” que marcaron el devenir de esta región, así como se ha constatado para lo político y lo económico.

Dicha Ley 39 de 1903, segunda Ley Orgánica en la historia de la educación en Colombia¹⁶, como evento de reforma, supuso un redireccionamiento de las políticas nacionales relacionadas con la instrucción pública primaria, secundaria, industrial y profesional, es decir, con el sistema educativo en general. Con esta ley se buscaba, frente al Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 —primera Ley Orgánica de Educación—, fortalecer el control¹⁷ estatal sobre toda la estructura educativa, asignando responsabilidades a los departamentos en términos administrativos (dirección, protección, vigilancia, control, nombramiento y evaluación de maestros), y a los municipios, en términos operativos (sostenimiento, dotación y mantenimiento de instalaciones educativas); se planteó igualmente que la instrucción primaria que fuera costeadada con fondos públicos pasaba a ser gratuita y no obligatoria, al mismo tiempo que se promovía su universalización.

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

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

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

“Preparar para la industria y catequizar en la religión católica”, he ahí los dos grandes fines de la Ley Uribe, aunque —y en eso estaba parte del rechazo por algunos sectores ortodoxos católicos— la religión era desplazada ahora a una especie de segundo plano frente a las necesidades modernizantes atribuibles a la industrialización. La escuela, en tales condiciones, era pensada como un enorme taller en donde los futuros ciudadanos del joven Estado-Nación colombiano habrían de adquirir las condiciones básicas para salir rápidamente a desempeñarse en el terreno laboral, ya fuera en el campo o en la ciudad. En tal sentido, decía el ministro Antonio José Uribe, esta ley dispone que la Instrucción secundaria deba ser principalmente técnica¹⁸. La estructura escalonada habría de funcionar sistemáticamente, lo que significaba que no sólo la instrucción primaria, sino también la secundaria deberían formar primordialmente para el trabajo. Y con mayor razón debería hacerlo así la secundaria, porque allí estaban quienes saldrían en poco tiempo a operar como trabajadores y a fungir como adultos. En palabras de Torres Cruz,

La reforma de Uribe le atribuyó a la educación y también al sistema educativo una responsabilidad económica. Pero sobre todo, se destaca el propósito explícito de calificar técnicamente a todos los niveles la mano de obra que requería el desarrollo industrial. Quizás por este motivo

¹⁸ Antonio José Uribe, “La reforma escolar y universitaria”, Informe presentado por el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de Colombia en 1904, IV-V.

la Ley Orgánica privilegió tan unilateralmente la escuela primaria urbana.¹⁹

En ese mismo orden de ideas, dentro de las grandes apuestas con la señalada Ley 39 de 1903, estaba la de procurar un Sistema Nacional de Instrucción Pública que propiciara una enseñanza, de manera esencialmente práctica, de las nociones elementales, sobre todo las que habilitaban, según el decreto, para el ejercicio de la ciudadanía y preparaban para la agricultura, la industria fabril y el comercio. De acuerdo con Ríos Beltrán:

La Ley 39 de 1903, es el punto de partida de [la] reforma educativa en la primera mitad del siglo XX, porque comienza a plantear la necesidad nacional de hacer cambios, tomar nuevos rumbos y orientaciones en la empresa de instruir a la niñez y la juventud colombiana [...] se introducen nuevos saberes y métodos para la formación de los maestros y las nuevas generaciones perfilándose así la formación de un sujeto productivo, útil, con iniciativa individual y amante del trabajo.²⁰

Para el caso específico de la historia de la educación antioqueña, se puede mencionar lo siguiente: por un lado, en los libros dedicados a la historia “general” de Antioquia son pocas las referencias a la educación y son escasos los textos que hablan estrictamente de este hecho educativo reformista en el primer cuarto del siglo XX. Algunas de estas historias se basan en datos estadísticos, en la enumeración de las ejecutorias o en el listado de las personas que tuvieron los principales cargos públicos en el sector educativo oficial, así como en reseñas de instituciones educadoras. Pero el problema de la recepción de la ley, como tal, no es tratado. La historia de la educación en Antioquia en el primer cuarto del siglo XX está basada, sobre todo, en la presentación de cronologías, personajes, reformas,

19 Doris Lilia Torres Cruz, “El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia. Una aproximación a la Escuela Elemental, 1900-1930”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* N° 13 (2009): 213-240.

20 Rafael Ríos Beltrán, “Las ciencias de la educación en Colombia. Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926-1954”, *Revista Memoria y Sociedad* Vol. 8, No. 17 (junio-diciembre, 2004): 79.

enumeración de documentos oficiales, leyes, estadísticas, casos anecdóticos y transformaciones institucionales²¹.

Ejemplos de ello son los trabajos de Conrado González: “La educación primaria y secundaria” (1880-1950); de Elkin Jiménez: “Los maestros y la educación en Medellín en el siglo XX”; de Julio César García: “La historia de la Instrucción Pública en Antioquia”; y de Francisco Duque, “La Historia de Antioquia”²². Por otro lado, está el trabajo realizado por Vladimir Zapata: “El poder en la escuela de Antioquia 1880-1950”. En él, hace un recorrido analítico por diversos eventos de la educación en Antioquia en donde, desde formas diferenciadas, se expresa un mismo fenómeno que el autor denomina como el poder escolar o el poder en la escuela, sus rituales, despliegue y eficacia. Zapata, siguiendo a Lebot, considera que la “política educativa a finales del siglo XIX y comienzos del XX se traduce en un conjunto de disposiciones contenidas en la Constitución de 1886, el Concordato de 1887, el Plan Zerda para Escuelas Normales y Primarias y la Ley 39 de 1903 y su decreto reglamentario de 1994”²³. Este autor enfatiza en el artículo 11 de esta ley por su precisa definición de la instrucción secundaria como técnica y clásica, teniendo en cuenta que sería precisamente en los colegios sostenidos con rentas oficiales nacionales, departamentales o municipales — productos de la venta de licor y cigarrillos—, en donde habría preferencia para la instrucción técnica. Lo que en efecto significa que los sectores de la población que no pudieran acceder a la educación privada tendrían, indefectiblemente, que recibir, como la única posible, educación técnica en la secundaria.

21 Carlos Ospina Cruz, “Infancia: humus fecundo y progreso. El sistema instrucionista como dispositivo regenerador. Antioquia, 1903-1930”, *Revista Educación Física y Deporte* (2012): 764.

22 Los dos primeros trabajos se encuentran en: Jorge Orlando Melo, *Historia de la educación de Medellín II* (Medellín: Compañía Suramericana de Seguros, 1996); Julio César García, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Segunda edición, 1962); Francisco Duque Betancur, *Historia de Antioquia* Segunda edición (Medellín: Ed. Albon Interprint., 1968).

23 Vladimir Zapata, *El poder en la escuela de Antioquia 1880-1950* (Medellín: Centro de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1984), 2.

Explica también Zapata en sus análisis otros aspectos de la cultura escolar, como por ejemplo, la obediencia a la campana en este tipo de instituciones, y que él señala como una forma inicial que podría conducir a la obediencia de la sirena de la fábrica. La instrucción dirigida a establecer un grupo humano de futuros obreros parece estar latente desde la propia educación primaria:

Artículo 6° Es obligación de los Gobiernos Departamentales difundir en todo el territorio de su mando la instrucción primaria, reglamentándola de modo que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio.²⁴

En el mismo trabajo de Zapata, mencionado anteriormente, este autor recoge de Antonio José Uribe²⁵ la fórmula que orienta la política educativa de los gobiernos conservadores del primer cuarto de siglo en el país, a saber: “Nuestra consigna ha de ser una continua marcha hacia el progreso, dentro de la tradición”²⁶. Lo que para Zapata significa que con dicha ley no fueron tantos los cambios y que lo más exacto sería hablar de que se produjeron modernizaciones. En un trabajo reciente denominado *El concepto de Escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX*, Marín, Ossa y Ceballos se plantea que con la Ley 39 de 1903 hay un “reconocimiento a las nuevas realidades o la explicitación de un deseo para responder cabalmente a la pobreza y poner al país a tono con el desarrollo capitalista del nuevo siglo”²⁷.

Un desarrollo que no podía desprenderse fácilmente de las tradiciones ancestrales que pesaban en la estructura social

24 Colombia. Congreso de la República, “Artículo 6° de la ley 39 del 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública”, *Diario Oficial* N° 11.931, octubre 30, 1903.

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

26 Vladimir Zapata, *El poder en la escuela...*157.

27 Vladimir Zapata, Edilma Marín, Arley Ossa y Rubén Ceballos, *El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX* (Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia, 2004), 127.

colombiana, entiéndase por ejemplo, la alianza entre el clero y los conservadores en este periodo —fortalecida por el recién firmado Concordato en 1887— y las tradicionales cargas históricas sobre la mujer. Esta situación originó de facto que el dominio conservador del primer cuarto de siglo, materializado legislativamente en la Ley Uribe, llevara a que los liberales salieran del sector oficial y se ubicaran estratégicamente en la fundación de instituciones educativas privadas amparadas con un aire de autonomía. Precisamente, fue en este contexto en el que Agustín Nieto Caballero abrió en Bogotá el Gimnasio Moderno, para experimentar sus propuestas de la escuela nueva y activa como alternativa educadora frente a la propuesta oficial.

En ese orden de ideas, la reforma educativa de 1903 es el evento histórico que utilizamos aquí para problematizar la pretensión educadora del aparato estatal en Antioquia en la historia reciente del país, para lo cual establecemos diversos órdenes conceptuales que nos permiten acceder en el discurso acerca de la política educativa antioqueña de principios del siglo XX; discurso que, como resultante de las directrices nacionales, es un híbrido que contiene elementos de la Constitución de 1886, del Concordato de 1887, del Plan Zerda y de la Ley Uribe de 1903, con su decreto reglamentario 491 de 1904.

3. Maestras, pero no interlocutoras del discurso educativo: los Liceos Pedagógicos

En el marco de la reforma del sistema instruccional oficial a instancias del gobierno nacional y mediante la Ley Uribe de 1903, se establecieron paulatinamente mecanismos e instrumentos que buscaban mantener a los institutores antioqueños informados y capacitados sobre las intenciones gubernamentales. En efecto, la Ordenanza Departamental N° 25 de 1911 ordenaba la creación de los Liceos Pedagógicos y las Escuelas de Vacaciones, las mismas que, a juicio de la Secretaría de Instrucción Pública, habían sido “las dos reformas más útiles y convenientes (...) en el régimen

escolar”²⁸, porque obligaban en cierta forma a los institutores a repensar sus prácticas y las razones de su quehacer. Según se consideraba en la región, sus resultados prácticos habían sido tan sorprendentes que no era exagerado asegurar que si se persistía en mantenerlas, “en poco tiempo tendremos una transformación completa de la Instrucción Pública”²⁹. En ese sentido, la dirigencia instruccional confiaba tanto en la efectividad de estos mecanismos de actualización docente, que era ella misma la que aprobaba los Reglamentos que expedía cada Liceo con el fin de lograr uniformidad en sus acciones, esto último tanto para responder a las intenciones homogeneizadoras del sistema instruccional nacional como a las peticiones de los Inspectores locales.

Así pues, los citados Liceos Pedagógicos surgidos a instancias de la Ordenanza Departamental N° 25 de 1911, tal y como seguían funcionando en 1914, eran reuniones semanales en las que participaban los maestros de un municipio o de una zona del departamento, para conversar entre ellos sobre los temas de Instrucción en el marco de la reforma o para recibir conferencias de otros educadores. Concretamente, los Liceos Pedagógicos fueron espacios de discusión sobre las condiciones en las que se encontraba la Instrucción presionada por el intento de reforma³⁰.

No obstante, un visible problema de exclusión de género se venía presentando en estas actividades: las maestras, a pesar de ser mayoría en el gremio, con casi el 75% de integrantes, habían sido excluidas de los Liceos Pedagógicos.

28 Nepomuceno Jiménez, *Liceos Pedagógicos y Escuelas de Vacaciones*. Informe que el Director General de Instrucción Pública presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea Departamental en sus sesiones ordinarias de 1912 (Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. Febrero de 1912).

29 Nepomuceno Jiménez, *Liceos Pedagógicos*...

30 Es importante anotar que, por estos mismos días, en el coterro intelectual instruccional ya se empezaban a plantear las novedades ofrecidas por el Gimnasio Moderno en Bogotá con la influencia escolanova, y fueron los Liceos Pedagógicos precisamente algunos de los foros donde este tipo de discusiones empezaron a ser ventiladas en esta región del país. Situación que, al tiempo, enmarcaba el encuentro de los intentos reformistas de la Ley Uribe y las nuevas ofertas Decrolyanas con las particulares condiciones del sistema instruccional en Antioquia.

Para la Dirección de Instrucción Pública esta degeneración había ocurrido debido a que la misma Ordenanza 11 de 1914, en su Artículo 24, las había excluido “sin que se comprendiera por qué ellas no podían colaborar en esos centros en la obra de la educación”³¹. Parte del problema estaba en que mediante Ordenanza Departamental se había determinado que los Liceos pedagógicos se establecerían en las cabeceras de las Inspecciones Provinciales, pero a ellos sólo debían concurrir “todos los Maestros varones de los establecimientos oficiales de la cabecera de la Provincia, con excepción de los que pertenezcan a comunidades religiosas”³². Excepción, ésta última, que se entendía en tanto, esos maestros eran formados clericalmente y esta misma preparación la consideraban suficiente para ser extendida al ejercicio magisterial.

Y, aquí, en esta región antioqueña, tal tipo de preparación para el magisterio se hacía evidente cada día. A modo de ejemplo, la invocación para orar por las necesidades públicas y particulares era tenida bien en cuenta, ya que la recitación en coro “recen todas iguales” era la piedra angular de la enseñanza practicada. “Las niñas se levantan, ponen las manos en fervorosa actitud, menos Jesusa (...). Empiezan en coro la encantadora plegaria reproducida fielmente por Millet: el Ángel de Señor... Sin pecado concebida. Rece Jacinta, dice la maestra. He aquí la esclava (...) sin pecado concebida.a.a.a.”³³. De paso, las mujeres eran llamadas a seguir practicando su esclavitud, parte de la cual estaba siendo ejemplarizada en la labor de la maestra, “¡Ah muchachos, pobres maestras!”³⁴. Ambos sufrían el círculo en el que se encontraban: una como sacrificio filantrópico de vocación, misión y pasión, y los otros como sujetos en proceso de formación.

31 Pedro Betancourt, *Informe que el Director General de Instrucción Pública presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea departamental en sus sesiones ordinarias de 1914* (Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia), IX.

32 Pedro Betancourt, “Artículo N°. 24 de la Ordenanza N°. 30 de 1913”, en: *Instrucción Pública Antioqueña* (Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia, 1914), 283.

33 Juan de Juanes, *La maestra rural* (Medellín: Tipografía Bedout, 1929), 87.

34 Juan de Juanes, *La maestra rural...* 88.

Pero la situación exclusiva tenía todavía raíces más profundas; la maternidad y el matrimonio eran considerados dos “problemas” críticos para aquellas que pretendían trabajar en el magisterio. Sobre el primer elemento, el convencimiento regional del gremio masculino era tal que en 1898 un educador antioqueño llegó a pedir al Ministerio de Instrucción Pública que se decretara la incompatibilidad del ejercicio del magisterio con el estado de maternidad, argumentando que los deberes de la maternidad indisponían “necesariamente” a la maestra para la enseñanza³⁵. Claro que, de acuerdo con las argumentaciones presentadas, no sólo los deberes eran el problema, sino también la puesta en evidencia ante los niños de que la maestra era un ser humano procreador:

[...] prescindiendo de las condiciones especiales en que se halla la madre antes del alumbramiento, condiciones que son otro tanto inconvenientes para el perfecto desempeño del magisterio, cuando no (sic) ocasión de escándalo o por lo menos fuente de perniciosa curiosidad para los educandos [...]³⁶

En cuanto al matrimonio como problema femenino para ejercer el magisterio, se decía que sí se hacía efectiva la prohibición de nombrar mujeres para el cargo de educadoras, se evitaría que éstas fueran el objeto de preferencia “de tantos vagos aficionados a contraer matrimonio con mujer que gane sueldo”³⁷. Lo que se aconsejaba, implícitamente, para las mujeres era que esperaran por el afortunado que las quisiera desposar porque “al parecer, la única forma de que una mujer pudiera contraer matrimonio con un hombre digno y responsable era evitando que ésta trabajara, ya que así el hombre interesado en desposarse no se fijaría en los bienes de su cónyuge”³⁸.

35 *Aspectos históricos de la educación en Antioquia. El fomento de la instrucción pública en el contexto de una sociedad católica y disciplinaria* (Medellín: Seduca, Palacio de la Cultura Rafael Uribe Uribe y Comfenalco (Ed.), 1997), 28.

36 *Aspectos históricos de la educación en Antioquia...*

37 *Aspectos históricos de la educación en Antioquia...*

38 *Aspectos históricos de la educación en Antioquia...*

Así pues, lo mejor para las mujeres maestras sería la ideal condición de soltería para que toda su vida fuera dedicada al ejercicio magisterial y sin ningún tipo de inconvenientes como los que, de acuerdo con los estatutos gubernamentales, se venían presentando. En efecto, previendo tal situación y buscando soluciones, obsérvese cómo en el siguiente contrato de maestras³⁹, solamente un numeral, el 13, habla de las funciones como institutoras, mientras que los trece restantes numerales están dirigidos directamente al rol femenino exigido para quienes aspiraran a ostentar el título de ‘institutoras’ en Antioquia hacia 1923, como se puede apreciar seguidamente en la imagen N° 1.

Imagen 1. Contrato utilizado para la vinculación de maestras al sistema instruccional oficial en 1923 en Antioquia.

CONTRATO DE MAESTRAS EN 1923	
Este es un acuerdo entre la señorita (...) maestra y el Concejo de Educación de la Escuela (...) por el cual la señorita...acuerda impartir clases durante un periodo de ocho meses a partir del (...) de septiembre de 1923. El Concejo de Educación acuerda pagar a la señorita (...) la cantidad de (*75) mensuales. La señorita (...) acuerda:	
1.	No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2.	No andar en compañía de hombres.
3.	Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y 6:00 de la mañana, a menos que sea para atender función escolar.
4.	No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.
5.	No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del Presidente del Concejo de Delegados.
6.	No fumar cigarrillos, este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto al encontrar a la maestra fumando.
7.	No beber cerveza, vino ni whisky (sic). Este contrato quedará anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino y whisky (sic).
8.	No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto con su hermano o su padre.
9.	No vestir ropas de colores brillantes.
10.	No teñirse el pelo.
11.	Usar al menos dos enaguas.
12.	No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13.	Mantener limpia el aula: <ol style="list-style-type: none"> Barrer el suelo por lo menos una vez al día. Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente. Limpiar la pizarra por lo menos una vez al día. Encender el fuego a las 7:00 de modo que la habitación esté caliente a las 8:00 cuando lleguen los niños.
14.	No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

39 “Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903”, Material seleccionado por E. Díaz en: *Revista Lexis*, N° 28. CEID-ADIDA. Medellín (octubre de 2003).

Nótese, por ejemplo que el hecho de ser maestra es incompatible con la de ser mujer casada, lo que eventualmente obligaba a las “señoritas”⁴⁰ a ir considerando la beatitud si aspiraban a realizar una larga carrera en el campo educativo. Pero las limitaciones no se quedaban allí sino que, además, las obligaban a mantenerse alejadas de los hombres, lo cual obviamente podía ser una de las razones por las que no era pertinente su presencia en los Liceos Pedagógicos en tanto en dichos escenarios estarían rodeadas de ellos. Aquí, evidentemente, primaba más la guarda de su imagen pública que la de su papel de interlocutoras conocedoras del tema, por su desempeño de vieja data en el campo educativo regional.

Todavía más, el control era llevado a tales extremos que hasta el derecho de libre locomoción era igualmente intervenido. Podría decirse, incluso, que las denominadas socialmente como “señoritas” eran prisioneras en su casa entre las 8 de la noche y las 6 de la mañana; no tenían permiso para tomarse un café o disfrutar un helado en el centro de la ciudad; y para completar el marco de encierro no podían salir de la ciudad sin permiso de la oficialidad. Y si por algún caso conseguían dicho permiso, solamente podían viajar en coche o automóvil con su hermano o su padre⁴¹. Menudo problema.

De otro lado, las exigencias para que las “señoritas” no fumarán cigarrillos, ni bebieran cerveza, vino ni “whisky”⁴² pueden entenderse en el sentido de que el gremio magisterial debía dar ejemplo de templanza y buenos modales. Y esta situación tiene su sentido y adquiere gran importancia a principios del siglo XX cuando es bien conocida la problemática con las bebidas alcohólicas de buena parte de la población. Parece claro: para predicar sanas y buenas costumbres a la usanza de la Antioquia de entonces, había que ser ejemplo vivo de ellas.

40 Denominación que se daba tradicionalmente a las mujeres antioqueñas que no hubieran conocido varón ni se hubieran casado. Por antonomasia, se consideraba que, dadas las condiciones para ser maestras, todas las mujeres que desempeñaran tal oficio podían consideradas como “señoritas”.

41 Ver Imagen 1, numeral 8.

42 Ver Imagen 1, numeral 7.

Otro elemento importante que se puede observar en este Reglamento tiene que ver con un estricto y variado control sobre el cuerpo de las “señoritas”. Desde el mismísimo uso de “al menos dos enaguas”⁴³, utilizadas para vestidos sin colores brillantes y que no quedaran a más de cinco centímetros por encima de los tobillos, hasta llegar a la imposibilidad de decidir de qué color querían tener su cabello o sus labios. Esta era la vida de las señoritas.

Ya en el terreno de la escuela esta mujer, ejemplo y educadora, en síntesis “una señorita”, también debía hacer labores propias de un ama de casa. Limpiar, barrer por lo menos una vez al día y fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente, hacían parte de sus funciones, fuera de las ya conocidas de una maestra de escuela.

4. La indignidad de las maestras

En tales circunstancias, como las que se vienen planteando, no eran de extrañarse los reiterados altercados entre las maestras, situaciones de continua ocurrencia frente a las estudiantes, según explicaba la Dirección de Instrucción Pública. Claro que esta anomalía era vista como parte de la defectuosa educación recibida por ellas en las Escuelas Normales, pero igualmente se esperaba que fuera también allí donde pudiera solucionarse. Lo crítico era que las Escuelas Normales trabajaban por arreglar el problema pedagógico a futuro, pero el mejoramiento del profesorado era visto como una necesidad inaplazable⁴⁴. Estas maestras ya existentes, las conflictivas, las mal preparadas, debían prepararse en los Liceos Pedagógicos de las cabeceras municipales bajo la inmediata dirección del Inspector Provincial y cuando las relaciones con los maestros hombres les permitían su asistencia a estos eventos. Dirección y supervisión del gobierno departamental que se materializaba en que eran los Inspectores Provinciales quienes fijaban aquellos temas prácticos para los Liceos Pedagógicos, y los

43 Ver imagen 1, numeral 11.

44 Nepomuceno Jiménez, *Informe del Director General de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia* (Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia, 1911), 6.

maestros debían responder por escrito mensualmente las respuestas a las cuestiones planteadas⁴⁵ y las mejores o más importantes respuestas, a juicio de la Dirección General de Instrucción Pública, eran publicadas en el periódico del ramo.

Ahora bien, regresando al primer cuarto del siglo XX, lo que parecía cierto era que sin las maestras en los Liceos Pedagógicos, instituciones donde se discutía la situación del sistema instrucionista, éstos perdían “casi totalmente su importancia pues la idea que inspiraba esos centros era el adelanto de todos los Maestros en la ciencia y en el arte de la educación”⁴⁶. Y esto sucedía a pesar de que los maestros formaban tan sólo la cuarta parte del personal docente. Pero lo peor estaba en que la exclusión femenina se había producido, como ya se ha dicho, por una normativa oficial. De allí que, ante esta paradójica realidad, la Dirección de Instrucción Pública se preguntara:

¿Será que sólo los hombres tienen derecho a estudiar?

¿Será que las maestras son indignas de formar parte de una sociedad de estudios pedagógicos, o que los Maestros son indignos de que las Maestras les hagan participantes de sus conocimientos?

¿Será que, tal vez, esa institución se ha considerado sospechosa, como todo lo que huele a progreso pedagógico, y se le quiso dar un golpe de muerte disimulado?⁴⁷

Finalmente, como solución a esta situación discriminadora y para evitar la “ruina completa de los Liceos Pedagógicos”⁴⁸, y de acuerdo con los Inspectores, la Dirección de Instrucción Pública dispuso que se llamara nuevamente a las Maestras. Y, en abierto contraste con lo sucedido, algunos sectores recomendaron, en 1918, que debían tomarse en cuenta a las mujeres para dirigir los Liceos Pedagógicos debido a que los maestros.

45 Pedro Betancourt, “Artículo N° 25 de la Ordenanza N° 30 de 1913”, en: *Instrucción Pública Antioqueña* (Imprenta Departamental de Antioquia N° 51, 1914), 283.

46 Pedro Betancourt, *Informe que el Director General...IX*.

47 Pedro Betancourt, *Informe que el Director General...X*.

48 Pedro Betancourt, *Informe que el Director General...X*.

[...] como se juzgan superiores a las maestras, únicamente por el hecho de ser hombres, aunque en nosotros es un hecho que éstas les llevan ventaja, la generalidad de aquellos son incapaces de usar la cultura y la cortesía a que están obligados; [...] Fuimos partidarios decididos de que los Liceos estuvieran formados por maestros y maestras, porque partíamos del supuesto de la cultura, de la fineza de maneras, de la educación de los encargados de educar a la niñez. Una observación minuciosa nos ha llevado a pensar, que lo mejor que se podría hacer para que no se perdiera por completo la institución, sería tomar un pequeño núcleo de maestras inteligentes y estudiosas, y formar con ellas los liceos.⁴⁹

Mientras tanto, y solucionada esta problemática de exclusión de género, una de las inquietudes gubernamentales sobre los maestros seguía residiendo en el hecho de que se pensaba que en su labor respondían a un “empirismo desastroso”. Y la esperanza de cambiar esta situación estaba puesta en los Liceos Pedagógicos, enaltecidos hasta el punto de ser vistos como instituciones científicas “que en buena hora se establecieron en nuestro Departamento”⁵⁰, y a los que se les adjudicaba el hecho de que estaban “acabando con el rutinarismo (sic), sistema que no se pudo desterrar ni aún en regímenes florecientes de días pasados en que se estilaban métodos fechados muy recientemente”⁵¹. No obstante lo reciente de la práctica, el optimismo llevaba a plantear que con la reciente implementación de las discusiones en los Liceos Pedagógicos

[...] más de un setenta por ciento de nuestros institutores suministran hoy a sus discípulos una educación integral, encaminada a desarrollar todas sus facultades físicas, intelectuales y morales; usan sistemas disciplinarios verdaderamente pedagógicos dando a la educación la flexibilidad y blandura que son compatibles con las especiales condiciones de nuestro carácter.⁵²

49 Aspectos históricos de la educación en Antioquia. El fomento de la instrucción pública en el contexto de una sociedad católica y disciplinaria. (Medellín: Seduca, Palacio de la Cultura Rafael Uribe Uribe y Comfenalco (Ed.), 1997).

50 Emilio Restrepo, *Informe del Director General de Instrucción Pública al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de las sesiones ordinarias de la Asamblea Departamental en 1917* (Medellín: Asamblea Departamental de Antioquia, 1917), 18.

51 Emilio Restrepo, *Informe del Director General...*

52 Emilio Restrepo, *Informe del Director General...*

Con esta finalidad, los Liceos Pedagógicos seguían funcionando con cierta regularidad en casi todos los municipios del departamento, y eran vistos como eventos importantes que también estaban ayudando a la reforma al tiempo que se superaba la rutina y el empirismo⁵³. Esto con el propósito de que quienes tuvieran experiencias importantes, en el sentido de lo que la reforma instruccional pretendía, pudieran compartir con sus compañeros de ejercicio docente.

Como Ud. lo verá, Sr. Gobernador, por los informes de los Sres. Inspectores en casi todas las poblaciones del Departamento los maestros urbanos y rurales se han congregado una vez por mes a presenciar clases modelos, dictar conferencias sobre puntos pedagógicos, cambiar ideas sobre metodología, organización de las Escuelas, Pensum, etc.⁵⁴

Como era previsible, la Dirección de Instrucción Pública encontraba en este tipo de actividades, la posibilidad concreta de lograr que los maestros unificaran sus prácticas en torno a la senda instruccional pensada con la Ley 39 de 1903. Y así ocurría, tomando como insumo, tanto los problemas locativos como los haberes tradicionales de la práctica instruccional en la región. Para el caso, el Liceo Pedagógico de Medellín fue tomado como ejemplo, porque

[...] celebró una bella sesión extraordinaria en el mes de Octubre para conmemorar la Fiesta de la Raza. A ella asistió el R.P. español De Santiago, apóstol de la instrucción Pública en Urabá, quien pronunció una vibrante alocución alusiva a la fecha. Varios maestros y maestras leyeron composiciones de mérito en prosa y verso⁵⁵.

Nótese como es resaltada por la Dirección de Instrucción Pública la presencia de la Iglesia católica, haciendo énfasis en la importancia de los procesos catequizadores instaurados a partir de la llamada Conquista y Colonia, remarcadas

53 Antonio Hoyos, *Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1921* (Medellín: Imprenta oficial, 1921), 7.

54 Antonio Hoyos, *Informe del Director General...*11.

55 Antonio Hoyos, *Informe del Director General...*

con ánimo inspirador de patria en los libros de texto con los que eran formados los niños antioqueños. De otro lado, la presencia ahora nuevamente permitida de las mujeres en estos encuentros era discretamente visibilizada con la anotación respecto a su participación con “composiciones de mérito en prosa y verso”.

Por cierto, en forma continua y en diversos informes se recalca la llegada a la Dirección de Educación Pública de las actas que confirmaban la realización de los Liceos Pedagógicos en las cabeceras municipales, tales como “los municipios de la Provincia escolar de Santa Rosa y algunos del Centro”, “Carolina, Gómez Plata y Sonsón”⁵⁶. De dichas actas, se interpretaba por la dirigencia antioqueña el entusiasmo que existía entre sus miembros por dar a sus liceos el carácter ameno, “a la vez que científico y serio que requieren”⁵⁷. “Trabajaron con verdadera decisión y los resultados fueron muy buenos para los maestros que los formaron y para las escuelas que regentan”⁵⁸.

En esencia, el impulso a la realización de los Liceos Pedagógicos más allá del primer cuarto de siglo, obedecía a la necesidad de poner en discusión tanto los presupuestos reformistas de 1903, como los ideales escolanovistas⁵⁹ entre

56 *Informes de los Directores de Educación Pública en 1928. Educación Pública Antioqueña* (Medellín: Dirección de Instrucción Pública de Antioquia, 1928), 420.

57 *Informes de los Directores de Educación Pública en 1928...*

58 *Informes de los Directores de Educación Pública en 1928...*

59 Los postulados sobre los cuales se establece la Escuela Nueva en nuestro país tienen una estrecha relación con el devenir histórico de la burguesía, la industrialización y los nacientes Estados Nacionales en el continente americano. Estos postulados resumen en buena parte este modelo socio-pedagógico en el lema de una educación laica, gratuita, única y obligatoria. Laica, en tanto se propende por una formación moral laica apartada de lo religioso y con orientación estatal. La lucha por el poder estatal con el sector religioso se encontraba en todo su fragor. Gratuita, porque el Estado es llamado a garantizar la educación mínima a la mayoría de la población. Una educación, que si bien no tiene costo aparente para el educando, sí reporta dividendos al Estado por los logros en la instalación primaria de principios en los ciudadanos. Única, si como ya lo hemos visto, debe quedar bajo la orientación hegemónica del Estado, intento que ya se había reforzado con la promulgación de la Ley 39 de 1903. Una sola perspectiva permitiría un control centralizado y mensurable. Finalmente, obligatoria, porque se convierte en el requisito indispensable para la formación ciudadana que precisaba ser alcanzada por todos los miembros de la

los institutores. De ahí que la realización de los Liceos se convirtiera en una especie de validación entre el cuerpo docente de las diversas ideas transformadoras impulsadas por la dirección departamental. En estas circunstancias, el empuje y los ideales transformadores encontraron alguna fuerza inicial relativa; relativa, en tanto se discutían entre los maestros y era escasa la participación de las mujeres; otra situación era la aplicación que podía llevarse a cabo de ese cúmulo de ideas a la cotidianidad de las maltrechas escuelas antioqueñas.

5. Conclusiones

Paradójicamente –aunque efectivamente– las mujeres hacían parte de las tres cuartas partes del gremio magisterial que se desempeñaba en las zonas rurales y urbanas de Antioquia, su voz en las discusiones sobre lo educativo, no era precisamente la que mayor fuerza tuviera. Y tal vez, esta situación tenía alguna explicación en que desde el siglo XIX las mujeres llegaban a ejercer como maestras, no por efecto único de su formación normalista, sino también por la pertenencia a algunas familias reconocidas para entonces como prestantes en la sociedad antioqueña. Pertenencia que aseguraba buenos modales, discreción y fidelidad a los principios de la religión católica. En tal sentido, las prácticas que desarrollaban estas “señoritas”, como para entonces eran llamadas, no parecían alcanzar para darles el status de interlocutoras válidas en las discusiones sobre situaciones alternativas para el acto educativo.

Corroborando lo anterior, es importante anotar que hacia el primer cuarto del siglo XX, no son muchas las evidencias escritas que permitan ver a las maestras antioqueñas discutiendo sobre lo educativo⁶⁰, mucho menos

sociedad. Claro que, siguiendo a Camelo (1999, p. 30) estas características no eran propiamente originales del movimiento escolanovista porque ya desde 1870 había existido en el país una tendencia liberal radical que propugnaba desde 1849 y en la que, finalmente, logró establecerse con la asesoría de una misión de pedagogos alemanes la educación pública, laica, obligatoria, gratuita y basada en la separación entre la Iglesia y el Estado, en la difusión de la ciencia y en la libertad de cátedra.

60 Excepciones honrosas fueron las voces de María Rojas Tejada de Tronchi y

ejerciendos cargos directivos en el sector instruccional más allá del de directoras de escuela que, como ya se ha dicho, terminarían funcionando como protagonistas instrumentales, mas no como sujetos pensantes acerca del campo en el que se desempeñaban.

Para finalizar, se puede decir que el filtro controlador que incide directamente sobre las condiciones en las que sucede la apropiación de la reforma instruccional de 1903 en Antioquia, es la que llamaremos genéricamente como la cultura pedagógica tradicional dominante, centrada en criterios clericales salvacionistas y unas formas de asumir el papel formador de la mujer. Una rejilla constituida básicamente por la tradición religiosa antioqueña que ha permeado las concepciones de familia, de trabajo, de hombre y de mujer. Concepciones que han venido determinando las funciones sociales de hombres y mujeres, y el papel catequizador de la familia y de la escuela como centro de reafirmación de los procesos catequizadores. Tal vez, por eso se entienda que, a pesar de vivirse un ambiente de cambio en el sistema instruccional, la imagen con la que cargaban las mujeres, para esos momentos, era la de ser madres moralizadas y moralizantes, protectoras y catequizadoras, pero no poseedoras de un discurso que se planteara en el contexto de la reforma y tampoco eran bien vistas unas vírgenes argumentativamente armadas y proponentes de procesos instruccionistas.

Fuentes documentales

Betancourt V., Pedro Pablo. "Artículo N° 24 de la Ordenanza N°. 30 de 1913". En: *Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51* (enero de 1914).

_____. "Artículo N°. 25 de la Ordenanza N°. 30 de 1913". En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 51 (enero de 1914).

María de los Ángeles Cano Márquez (hija de educadores laicos); aunque esta última más en el plano de lo social que de lo propiamente educativo.

_____. *Informe que el Director General de Instrucción Pública presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea departamental en sus sesiones ordinarias de 1914*. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia.

Cadavid Restrepo, Tomás. “Circular 72 de 1928”. En: *Educación Pública Antioqueña*. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. N° 69, Serie V (1928).

Colombia. Congreso de la República. “Artículo 6° de la ley 39 del 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública”. *Diario Oficial* N° 11.931, octubre 30, 1903.

De Juanes, Juan. “La maestra rural”. *Revista Temas Femeninos* (noviembre, 1929).

Hoyos, J. Antonio. *Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1921*. Medellín: Imprenta oficial, 1921.

“Informes de los Directores de Educación Pública en 1928”. En: *Educación Pública Antioqueña*. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia N° 71-72 (mayo, 1928).

Jiménez, Nepomuceno. *Informe del Director General de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia*. Imprenta Departamental de Antioquia (febrero, 1911).

_____. *Liceos Pedagógicos y Escuelas de Vacaciones. Informe que el Director General de Instrucción Pública presenta al Gobernador de Antioquia con motivo de la reunión de la Asamblea Departamental en sus sesiones ordinarias de 1912*. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia, 1912.

Restrepo, Emilio. *Informe del Director General de Instrucción Pública al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de las sesiones ordinarias de la Asamblea Departamental en 1917*. Asamblea Departamental de Antioquia.

Rojas Tejada, María. “Sobre el plan de estudios de las escuelas Primarias en Colombia”. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia, 1912.

Tejada Córdoba, Benjamín. “Influencia del Liceo en la Provincia”. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia N° 43 (septiembre, 1912).

Uribe, Antonio José. *La reforma escolar y universitaria. Informe presentado por el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de Colombia en 1904*.

Vanegas, Eleázar. “Reseña de los trabajos de la Escuela de vacaciones”. En: *Educación Pública Antioqueña*. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. N° 69, serie V (1928).

Bibliografía

Aspectos históricos de la educación en Antioquia. El fomento de la instrucción pública en el contexto de una sociedad católica y disciplinaria. Medellín: Seduca, Palacio de la Cultura Rafael Uribe Uribe y Comfenalco (Ed.), 1997.

Bejarano, Jesús Antonio. “La economía”. En: *Manual de Historia de Colombia*. Instituto Colombiano de Cultura. Tomo III, 2ª edición. 1982.

_____. *Historia económica y desarrollo. La historiografía económica sobre los siglos XIX y XX en Colombia*, 1994.

Camelo, Alfredo. “La educación en el siglo XX. La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX”. *Revista Educación y Cultura* N°. 50-51 (agosto, 1999).

Duque Betancur, Francisco. *Historia de Antioquia*. Segunda edición. Medellín: Ed. Albon Interprint., 1968.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2005.

_____. “Nacimiento de la biopolítica”. *Archipiélago* N° 30, págs. 119-124. Traducción del francés de Fernando Álvarez-Uría del texto Naissance de la biopolitique, resumen del Curso en el Colegio de Francia (1978-9), publicado en *Annuaire du College de France*, París, 1979.

- García, Julio César. *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Segunda edición, 1962.
- Helg, Aline. *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Fondo editorial CEREC, 1987.
- Henderson, James D. *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006.
- Herrera, Marta. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Santafé de Bogotá: Plaza y Janés, 1999.
- “Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903”. Material seleccionado por E. Díaz. *Revista Lexis* N° 28 (2003).
- Melo, Jorge Orlando. *Historia de Antioquia*. Medellín: Presencia, 1988.
- _____. *Historia de la educación de Medellín II*. Medellín: Compañía Suramericana de Seguros, 1996.
- Ospina Cruz, Carlos. “Infancia: humus fecundo y progreso. El sistema instruccional como dispositivo regenerador. Antioquia, 1903-1930”. *Revista educación física y deporte* N° 31 (2012): 763-774.
- Palacio Mejía, Victoria y Nieto López, Judith. *Escritos sobre Instrucción Pública en Antioquia*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura. Departamento de Antioquia. Editorial UPB, 1994.
- Popkewitz, Thomas; Franklin, Barry y Pereyra, Miguel (comp.). *Historia cultural y educación*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003.
- Quiceno Castrillón, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935*. 2ª ed. Santafé de Bogotá: Magisterio, 2004.

Ríos Beltrán, Rafael. "Las ciencias de la educación en Colombia. Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926-1954". *Revista Memoria y Sociedad*. Vol. 8, N° 17, (junio-diciembre, 2004).

Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. "Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946". *Colciencias*. Vol. 2. Colección Clío. Medellín: Editorial U. de A, 1997.

Sevilla Soler, Rosario. "Cambio social en Colombia. Antioquia 1900-1930. IV Encuentro de Latinoamericanistas", 4. 1994. Salamanca / coord. Manuel Alcántara Sáez, María Luisa Ramos Sáinz, Antonia Martínez, 1995, ISBN 84-7491-900-8, pp. 1513-1532. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1971435>. Revisado en diciembre de 2010.

Tirado Mejía, Álvaro. *Introducción a la historia económica de Colombia*. Santafé de Bogotá: El Áncora Editores, 1985.

Toro, Constanza. *Medellín: desarrollo urbano, 1880-1950*.

Torres Cruz, Doris Lilia. "El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia. Una aproximación a la Escuela Elemental, 1900-1930". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* N° 13 (2009): 213-240.

Zapata, Vladimir. *El poder en la escuela de Antioquia 1880-1950*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1984.

Zapata, Vladimir; Marín, Edilma; Ossa, Arley y Ceballos, Rubén. *El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia, 2004.

Citar este artículo:

Carlos Arturo Ospina Cruz, "De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación en Antioquia 1903-1930", *Historia y Memoria* N°10 (enero-junio, 2015), 97-126.