

Degeneración, regeneración y raza: el proyecto moderno en Antioquia, 1903-1930*

doi: 10.15446/achsc.v43n2.59078

Degeneration, Regeneration and Race: the
Modern Project in Antioquia, 1903-1930

*Degeneração, regeneração e raça: o projeto
moderno em Antioquia, 1903-1930*

CARLOS ARTURO OSPINA CRUZ**

Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA***

Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

* El artículo hace parte de la investigación “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)”.

** carturo.ospina@udea.edu.co

*** akrp777@gmail.com

Artículo de investigación

Recepción: 18 de enero del 2016. Aprobación: 14 de marzo del 2016.

Cómo citar este artículo

Carlos Arturo Ospina Cruz y Andrés Klaus Runge Peña, “Degeneración, regeneración y raza: el proyecto moderno en Antioquia, 1903-1930”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 43.2 (2016): 215-241.

[216]

RESUMEN

Este es un estudio histórico-pedagógico que explora la participación de Antioquia en discusiones sobre la *degeneración* y la *regeneración* de la *raza* en el contexto de la reforma nacional instrucionista de 1903. A partir de un análisis documental de los discursos que circulaban en la época (plasmados en leyes, decretos, publicaciones en la *Revista de Instrucción pública* y textos de educadores —pedagogos— e intelectuales) se muestra cómo la decadencia de la *raza* fue entendida en Antioquia como el resultado del mal estado físico, las supuestas incidencias negativas que esto tenía sobre el desarrollo intelectual y la búsqueda de una salida *regenerativa* que pretendía atender las insuficiencias físicas en términos eugenésicos. Como se verá, estos debates sobre el cuerpo fueron el reflejo de otros que giraban en torno a uno más grande: el cuerpo nacional.

Palabras clave: (Autor) degeneración, regeneración, sistema instrucionista; (Thesaurus) raza, escuela, pedagogía.

ABSTRACT

This historical-pedagogical study explores the participation of Antioquia in the discussions on *degeneration* and *regeneration* of *race* in the context of the instructional national reform of 1903. Using documental analysis of the discourse of the epoch (embodied in laws, decrees, publications in the *Revista de Instrucción pública* and texts of educators —pedagogues— and intellectuals), the article shows how decadence of race was understood in Antioquia as a result of poor physical condition, the negative impact this had on intellectual development and the search for a regenerative cure which aimed to alleviate physical insufficiencies in eugenic terms. As we shall see, these debates on the body were a reflection of other debates on a larger one: the national body.

[217]

Keywords: (Author) degeneration, regeneration, instructional system; (Thesaurus) race, school, pedagogy.

RESUMO

Este é um estudo histórico-pedagógico que explora a participação de Antioquia em discussões sobre a degeneração e a regeneração da raça no contexto da reforma nacional instrucionista de 1903. A partir de uma análise documental dos discursos que circulavam na época (registrados em leis, decretos, publicações na *Revista de Instrucción pública* e textos de educadores —pedagogos— e intelectuais), mostra-se como a decadência da raça foi entendida em Antioquia como o resultado do mau estado físico, das supostas incidências negativas que isso tinha sobre o desenvolvimento intelectual e da busca de uma saída *regenerativa* que pretendia atender às insuficiências físicas em termos eugenéticos. Como será visto, esses debates sobre o corpo foram o reflexo de outros que giravam em torno de um maior: o corpo nacional.

Palavras-chave: (Autor) degeneração, regeneração, sistema instrucionista; (Thesaurus) raça, escola, pedagogia.

El contexto

[218]

Hacia 1910 Antioquia lideraba económicamente el establecimiento de grandes industrias textiles (con más de 500 trabajadores y cerca de 200 telares), cerveceras y algunas menores de locería, vidriería y fundición en el país.¹ Aunque autores como Jesús Antonio Bejarano consideran pobre el balance industrial colombiano en 1900, reconocen en Antioquia el segundo departamento con más empresas: diez en total, dos menos que Bogotá, mientras que Boyacá, Bolívar y Valle solo tenían una cada uno.

La así denominada “pujanza antioqueña” se manifestó en el ascenso empresarial del departamento hacia 1916, cuando llegó a tener más de 25 empresas, frente a las 13 de Bogotá, segunda en la lista.² En el campo agrícola, Antioquia ocupó el tercer lugar de la producción en 1925, con el 8.17% del área total cultivada en el país.³ Esto explica lo señalado por Helg (1987) sobre el liderazgo económico de la región antioqueña y que ha sido relacionado en algunos análisis históricos con los intereses regionales por buscar cambios en el sistema instrucionista.

En una investigación posterior, Bejarano comenta que el interés por parte de historiadores extranjeros en la década de los sesenta del siglo xx, radicó en la colonización antioqueña y la violencia.⁴ 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 aumentó de tamaño en un 131% entre 1905 y 1908.⁵

-
1. Álvaro Tirado Mejía, *Introducción a la historia económica de Colombia* (Bogotá: El Áncora Editores, 1985) 294.
 2. Jesús Bejarano, “La economía”, *Manual de Historia de Colombia*, t. III (Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1982) 23.
 3. Bejarano, *La economía* 25.
 4. Jesús Bejarano, *Historia económica y desarrollo. La historiografía económica sobre los siglos XIX y XX en Colombia* (Bogotá: Cerce, 1994) 90.
 5. Constanza Toro, “Medellín: desarrollo urbano, 1880-1950”, *Historia de Antioquia*, ed. Jorge Orlando Melo (Medellín: Presencia, 1988) 300. Citado por James Henderson, *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez* (Medellín: Universidad de Antioquia, 2006) 73. Claro que entre 1889 y 1905 solo aumentó un 26% según esta fuente. Otros autores enfatizan en 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*, coord. Manuel Alcántara (Salamanca: Universidad de Salamanca, 1995) 1525.

Por esa misma época la Ley 39 de 1903,⁶ segunda ley orgánica en la historia de la educación en Colombia,⁷ redireccionaba las políticas nacionales de la instrucción pública y el sistema educativo. Con ella, se buscaba fortalecer el control estatal sobre la educación⁸ responsabilizando a departamentos y municipios; se establecía la instrucción primaria como universal, gratuita y no obligatoria, costeadas con fondos públicos;⁹ y se procuraba un sistema nacional de enseñanza práctica para la agricultura, la industria fabril y el comercio.

[219]

En este artículo nos interesa el hecho de que Antioquia, a pesar de ser reconocida por su liderazgo económico, al mismo tiempo se debatía en discusiones sobre la “degeneración de la raza”. En este sentido, intentamos acercarnos a las formas de circulación de los discursos sobre “raza”, así como a los enfoques acerca de su “degeneración” y necesaria “regeneración” apropiados por la sociedad antioqueña en la Ley 39. Las fuentes revelan que en Antioquia se discutió sobre “raza”, política, economía, religión y acerca del sistema instruccional, a la vez que estos temas se ejemplificaron en la *Revista de Instrucción Pública* oficial y en otras fuentes. Esto nos lleva a pensar que no se trató exclusivamente de una retransmisión de órdenes o mandatos legales.

El concepto de “apropiación” lo definimos como el acomodo o la aplicación de las circunstancias de un suceso a un contexto apropiador que toma para sí algo, adecuándolo a sus condiciones particulares y otorgándole una nueva configuración. Este concepto es utilizado por Foucault¹⁰ para describir los dispositivos que intentan controlar la difusión y la circulación de

-
6. Denominada Ley Uribe, aludiendo a su creador, el ministro antioqueño de Instrucción Pública, Antonio José Uribe.
 7. En la historia reciente de Colombia hay tres leyes generales: Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870), la Ley Orgánica de Educación (1903) en la Constitución de 1886 y la Ley General de Educación (1994), en la Constitución de 1991.
 8. El concepto de control entendido, siguiendo a Foucault, como una tecnología nueva desarrollada entre los siglos XVI y XIX, y consistente en un “verdadero conjunto de procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez ‘dóciles y útiles’”. Michel Foucault, *Vigilar y castigar* (México: Siglo Veintiuno Editores, 2005) 10.
 9. En política educativa, ordenó un Sistema de Instrucción Pública Nacional dividido en Primaria, Secundaria, Industrial y Profesional, las dos primeras fueron controladas por el Ejecutivo Central que definió planes de estudio, contenidos y metodologías.
 10. Michel Foucault, *Saber y Verdad* (Madrid: La Piqueta Editores, 1984) 128.

los discursos, estableciendo la propiedad de algunos a través de sus formas materiales.¹¹

[220]

El análisis que se presenta es el resultado de una investigación histórico-pedagógica basada en el análisis documental, y hace parte de una historia cultural donde se analiza la apropiación.¹² Por “pedagogía histórica” entendemos aquí un campo de la pedagogía que se ocupa de sí mismo, de la educación, la enseñanza y la formación en su historicidad como objetos centrales. Un campo que recibe aportes de la nueva historia cultural interesada por la relación entre saber, poder y cambio social; se ocupa del saber como escenario de prácticas culturales y reproducción cultural; y estudia las formas históricamente construidas de la razón que enmarcan, disciplinan y ordenan nuestra acción y participación en el mundo.¹³

Las fuentes primarias de esta investigación son la Ley 39 de 1903, el Decreto 491 de 1904 y las reglamentaciones producidas en Antioquia. También se incluyen textos de educadores (pedagogos) e intelectuales que participaron en debates y discusiones en el contexto antioqueño. Las fuentes secundarias son aquellas publicaciones e investigaciones que informan o reflexionan sobre esta ley desde la historia de la educación, las ciencias políticas y la historia de Antioquia.

La Ley 39 tiene como contexto el entramado discursivo instruccionalista que orienta el proyecto modernizador. Allí confluyeron: prototipos de la “civilización” occidental, del “progreso” como estadio superior por alcanzar, de discusiones sobre la “regeneración” de la “raza” y los imperativos morales de la vida y la salvación cristiana. Elementos que giraron en torno al meridiano del sistema educativo instruccionalista entre fines del siglo XIX e inicios del XX en Antioquia.

-
11. El dispositivo “comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes y medidas administrativas. Enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho”. Foucault 128.
 12. Siguiendo a Chartier, por “apropiación” se entiende aquello que los individuos (instituciones, grupos, colectivos) hacen con lo que reciben. “Hacer” que supone una invención, creación y reproducción de los textos u objetos recibidos. Roger Chartier, *Cultura escrita, literatura e historia* (México: Fondo de Cultura Económica, 2003) 90, 161.
 13. Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra, comps. *Historia cultural y educación* (Barcelona: Pomares, 2003) 9.

El sistema instruccionalista: la clave regeneradora

El relativo consenso sobre las capacidades regeneradoras, civilizadoras y de “progreso” atribuidas al sistema instruccionalista en Antioquia (capacidades en las que se confiaba para avanzar con las naciones desarrolladas del mundo) es un elemento central del análisis. Cabe recordar que cuando se hablaba de posibilidades regeneradoras se aludía a lo enseñado¹⁴ y también a la concepción del cuerpo requerido para la sociedad industrial de principios del siglo xx. De este modo, se establecieron puentes entre conceptualizaciones relacionadas con la degeneración de la “raza”, la instrucción regeneradora y la higiene escolar y social.

[221]

Aunque se reconocía la necesidad de cambiar, no se le entregó esa fortuna reformista totalmente a la Ley 39. Para la dirigencia antioqueña, si se mira un siglo atrás, existía un continuismo de la legislación de 1821 tan solo “con los cambios accidentales que la diversidad de épocas requiere”¹⁵ y que habían sido mejor interpretados por la Ley Zerda, en 1893, para iniciar esta empresa redentora que se percibe como una necesidad nacional urgente.

La Ley Zerda (1893) legalizó la anexión de la enseñanza pública al magisterio de la iglesia católica; redujo al maestro al papel de funcionario y organizó un marco filosófico para orientar la instrucción pública nacional.¹⁶ Según el Decreto 349 de 1892, reglamentario del Plan Zerda, se pretendía controlar la educación primaria desde Santafé de Bogotá y reglamentar el control y los contenidos de la educación secundaria. En estas circunstancias, se hacía visible una fuerte tensión entre el legado concordatario del Plan Zerda con el Estado colombiano, y las inclinaciones laboristas de la instrucción primaria y secundaria, que afloraban con fuerza en la Ley Uribe. No obstante esta crisis, existen puntos de encuentro que pueden ser vistos como continuidades o discontinuidades.

-
14. En tal sentido, se decía que había que empezar por “ilustrar la mente, por educar las facultades superiores para entrar luego por las vías del progreso verdadero en todas sus formas, o para abandonar las sendas transitadas erróneamente”. Eusebio Robledo, “A los maestros y a los padres de familia”, *Instrucción Pública Antioqueña* 1-2 (1905): 2.
 15. Eusebio Robledo, “Instrucción Pública”, *Instrucción Pública Antioqueña* 15-16 (1906): 587.
 16. Marco filosófico que reglamenta las escuelas y que incluía: la ubicación de los estudiantes y de los muebles escolares, los ejercicios de entrada, la clasificación, el descanso y los deberes religiosos por cumplir (Biblioteca del Maestro, según el sistema del profesor Balwin, presidente de la Escuela Normal de Missouri, EE.UU.).

[222]

Para Vahos¹⁷ y Calvo,¹⁸ el Plan Zerda fue reactivado por la ley 39, porque se insistía, nuevamente, en entregar a la Iglesia católica el control de lo educativo,¹⁹ situación que con algunas tensiones fue más visible hasta 1930. Al mismo tiempo, con el Plan Zerda finisecular el maestro se veía obligado a cumplir las órdenes estatales en tanto pasaba a ser remunerado como funcionario gubernativo. Su trabajo debía estar ahora, por esa misma doble condición de la ley (religiosa y oficial), encaminado a servir como apóstol (sin sotana) de la Iglesia católica y como instructor del ser humano industrializado, moderno y progresista, aquel pensado estatalmente “en función del modo de vida capitalista, es decir, moderno”.²⁰ En otras palabras, se esperaba que los maestros, al igual que los demás empleados, debieran estar informados de un espíritu de abnegación ya que eran “sacerdotes de una misma idea”.²¹

En tal contexto, y no obstante las críticas que se hacían a la Ley 39, existía un reconocimiento, y se citaba lo dicho por Antonio José Uribe, su autor, dos años atrás acerca de la situación del sistema de educación pública:

En nuestro vicioso (sic) sistema de educación pública, se encuentra principalmente el origen de nuestro singular atraso industrial y [...] a la apuntada causa de nuestra ruina están vinculados, de modo mediato, la miseria crónica de este país y todas las revoluciones que lo han agitado [...] ya podemos estar seguros de que de aquella causa, como de fuente envenenada, seguirán brotando todos nuestros males, y de que en el cumplimiento de la inexorable ley de la selección de las razas, la nuestra, empeñada en vivir dentro de la atmósfera de la especulación

17. Luis Vahos Vega, “La reforma educativa de 1893: Epílogo de una Estrategia”, *Historia de la Educación en Bogotá*, t. I (Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá / Instituto para Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico / Panamericana Formas e Impresos, 2002) 284-312.

18. Gloria Calvo, *Resumen Analítico en Educación N.º 4015* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Centro de Investigaciones, 2002).

19. Aunque bajo unas nuevas condiciones que la colocaban como parte del proceso y no como la directora exclusiva.

20. Daniel Díaz, “Raza, pueblo y pobres: las tres estrategias biopolíticas del siglo xx en Colombia. 1873-1962”, *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, eds. Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2008) 54.

21. Francisco Duque B., “Extractos de los informes de los Inspectores Provinciales”, *Instrucción Pública Antioqueña* 55 (1914): 363-364.

política, no podrá resistir en la lucha con los organismos más fuertes que se robustecen con la sabia (sic) del trabajo y de la industria.²²

Se observaba así un temor a que la instrucción se enfocara más en el campo del trabajo que en el de la extensión clerical, tan fuerte otrora. Sin embargo, también se reconocía que la Ley 39 no se había traducido en hechos y se quedaba en el ambiente teórico para reformar la educación pública haciéndola más humana, práctica y fecunda en bienes para el individuo y la sociedad.²³ A pesar del espíritu industrializador, y del interés regional, la reforma tenía detractores en territorio antioqueño que comprendían las necesidades del cambio, pero que a la vez que no observaban cambios sustanciales a la luz de los planteamientos de la Ley Uribe, también de manera consistente defendían prácticas ancestrales de carácter religioso y moral.

[223]

Así visto, el problema reformador instruccionalista oficial, que preocupaba a la Iglesia católica antioqueña, tenía varias aristas. Alejaba a niños y jóvenes, y la sociedad entera a futuro, de una dedicación a los principios católicos porque centraba los afanes instruccionalistas no tanto en lo religioso sino en lo laboral.²⁴ De allí que se ofreciera gubernamentalmente la instrucción para el trabajo como medio para sacar a la sociedad degenerada del estado en que se encontraba. Pero, precisamente, la Iglesia Católica no entendía como una sociedad degenerada que no estaba cumpliendo preceptos religiosos podía ser arrebatada a la “degeneración” que vivía, de otra manera que no fuera con la aplicación de lo religioso y no, esencialmente, con el redireccionamiento hacia el mundo laboral en el campo instruccionalista. Pero la Iglesia no estaba sola en esta lucha y desde Europa se escuchaban otras voces de apoyo.

En Inglaterra, Blake escribió sobre “las tenebrosas fabricas satánicas” que despojaban a los hombres de sus almas. Arnold avisó que la “fe en la maquinaria” era la mayor amenaza para la humanidad. Carlyle, Ruskin

22. Robledo, “Instrucción pública” 587.

23. Robledo, “Instrucción pública” 588.

24. A pesar de que en el Artículo 1º de la Ley 39 de 1903 se estipula que “la Instrucción Pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”, a renglón seguido expresa en el Artículo 6º que “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”.

y Morris denostaron la degradación espiritual que traía consigo el progreso industrial. En Francia, Balzac, Flaubert y Zola dejaron constancia en sus novelas del vacío espiritual del “hombre económico” y la pobreza del impulso de la codicia.²⁵

[224]

Si hemos venido hablando de una sociedad que estaba habitada por una “raza” degenerada y, además, olvidada de sus obligaciones religiosas, parecía más que justo, a la luz de la Iglesia católica, que aquella recibiera, antes que cualquier tipo de enseñanzas para llegar a ser moderna, las que le permitieran redimirse ante Dios, lo que no se lograría formándose para menesteres más mundanos y dignos de los afanes modernizantes, como veían a la reforma instruccionalista en ciernes. He aquí el interés formativo-redentor de la Iglesia: primero regenerar la “raza” antes que aspirar a ser modernos. En tanto, para la reforma instruccionalista la modernización podría apalancar la “regeneración” de la “raza”. La Iglesia parecía sobrar porque para la instrucción era una acompañante y para la “regeneración” no era lo fundamental y, adicionalmente, había perdido poder frente a las decisiones de la instrucción para lo laboral. En este contexto, la modernización instruccionalista no necesariamente debería ser católica.

En Antioquia se intentaba responder a la institucionalización de las escuelas como espacio privilegiado que enseña habilidades técnicas para el ejercicio profesional, y como parte de la reflexión pedagógica moderna sobre las relaciones educación-sociedad.²⁶ Ya los talleres de aprendizaje no serían los lugares reales de los maestros y aprendices; aquellos donde efectivamente se trabajaba y, a la vez, se enseñaba y se aprendía un oficio, sino que las escuelas replicarían estos escenarios para que los niños no aprendieran con sus mayores sino con los institutores. Que aprendieran a ser ciudadanos, adoptarían un tipo de moral, avanzarían en la confesionalidad religiosa, pero que también aprendieran a trabajar en forma rápida y ágil desde corta edad.

De modo que el perfil del sujeto formado se reflejaba en el espejo de los países “civilizados”; viraba rápidamente del norteamericano al lejano oriental.

Un alto ideal colectivo de trabajo y perseverancia, de honradez, de justicia y libertad, dará el bello y enérgico tipo de la “raza” anglosajona;

25. Neil Postman, *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología* (Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1994) 62.

26. Marta Herrera Cortés, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951* (Bogotá: Plaza y Janés, 1999) 24.

un elevado ideal de patriotismo y de virtudes guerreras en un pueblo de artistas laboriosos, dará el simpático y confortador tipo del japonés.²⁷

Ahí estaban descritos los civilizados, pero tendía a desaparecer, por insuficiencia y por ansias de modelos foráneos, el antioqueño raizal, el denominado “yo ancestral”, calificado como degenerado, intelectual, poeta y perezoso, del que tanto se habla insistentemente en la primera década del siglo xx en Colombia.

[225]

La evolución social, aquí ligada al concepto de “progreso”, no solo era un factor para mirar en lo social, sino también en las personas y en los cuerpos infantiles. Por ello, se hacía énfasis en la necesidad de “estudiar los niños muy de cerca, en la clase y fuera de ella; anotar con precisión y lentitud datos sobre su evolución física, moral e intelectual”.²⁸ La transformación evolutiva de los estudiantes era una preocupación constante de esta escuela ofrecida en teoría y que pretendía educar socialmente. Lo novedoso es que se habla de evolución moral e intelectual a la par que física. Moral, porque se buscaba la adaptación del sujeto a la vida del colectivo y sin intenciones “ególatras”; e intelectual, por el avance en los conocimientos adquiridos en dirección a la comprensión de la moral social y, finalmente, física, como resultado de las prácticas higienistas dirigidas a regenerar la “raza”. Fue en este contexto donde se hizo posible que la higiene fuera parte de la salvación,²⁹ que, como se ha dicho, tocaba elementos físicos, religiosos y económicos. En particular, “se pedía a las autoridades, maestros, sacerdotes y público en general, que se preocupasen de la higiene con fe y entusiasmo como si fuese el más importante aspecto de la salvación de Colombia”.³⁰ Estrictamente, en lo económico, se puede decir que la pretensión higienista “respondía a la preocupación de formar trabajadores más dispuestos al trabajo y que enfermaran menos”.³¹

Previsiblemente, la Dirección de Instrucción Pública encontraba en estas actividades la posibilidad cierta de que los maestros unificaran prácticas en la senda instruccionalista de la Ley 39. Lo que, efectivamente, ocurría como

27. J. E. Yepes, “Estudio sobre la educación y la instrucción”, *Instrucción Pública Antioqueña* 9-10 (1906): 407.

28. “La educación social en las escuelas primarias. Conferencia pedagógica de 1900”, trad. Justo Montoya, *Instrucción Pública Antioqueña* 5-6 (1905): 194.

29. Alicia Londoño Blair, *El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950* (Medellín: Universidad de Antioquia, 2007) 74.

30. Londoño Blair 74.

31. Díaz 44.

insumo los problemas locativos y los haberes tradicionales de la práctica instruccionalista en la región. Para el caso, el Liceo Pedagógico realizado en Medellín fue ejemplarizado, porque

[226]

celebró una bella sesión extraordinaria en el mes de Octubre para conmemorar la Fiesta de la Raza. A ella asistió el R.P. español Desantiago, apóstol de la instrucción Pública en Urabá, quien pronunció una vibrante alocución [...] Varios maestros y maestras leyeron composiciones de mérito en prosa y verso.³²

Nótese cómo es resaltada por la Dirección de Instrucción Pública la presencia católica, enfatizando la importancia de los procesos catequizadores instaurados desde las llamadas Conquista y Colonia, remarcadas con ánimo patriótico inspirador 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 sus “composiciones de mérito en prosa y verso”.³³

“El supuesto adiós a una raza degenerada”

Ahora, llegados a este punto, son importantes algunas precisiones conceptuales. En tal sentido, varias eran las características alrededor de las cuales giraba la comprensión de lo que se denominaba “raza degenerada”.³⁴ Estos individuos tenían cuerpos débiles y “sucios” (viciosos moral e higiénicamente) y, además, eran presas del alcoholismo y de enfermedades como la sífilis; habían nacido y crecido en ambientes malsanos, física y moralmente con padres mal educados y de instintos feroces. Todavía más, se consideraba que había quienes nacían degenerados por filiación genética. En tal sentido, se creía que debido a la degeneración y a ciertas “herencias atávicas” a la escuela llegaban individualidades ya viciadas que, por lo mismo, llevaban inserto el germen del vicio y hasta de faltas que tendrían que ser tratadas con el Código Penal. Se llegaba a decir que tenían deteriorada su estructura y que habían perdido progresivamente su normalidad psíquica y moral.

32. J. 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) 11.

33. Hoyos 11.

34. Temas tratados por intelectuales como J. B. Londoño (1919); Emilio Robledo (1920); Miguel Jiménez López (1918); Luis López de Mesa (1920); Adolfo Palacio (1913); J. E. Yepes (1906); Alfonso Castro (1927) y, recientemente, por Londoño Blair (2007).

Por si lo anterior fuera poco, manifiestan pereza para estudiar y trabajar y son violentos debido a su inmoralidad (cristiana) e incivilización. Aquí, el trabajo civilizador iba muy de la mano de la moral cristiana: la pulcritud, la salud del espíritu y el dominio de pasiones y de vicios son valores trascendentales en el marco del proceso regenerador.

Incluso, se hablaba de una educación degeneradora en la que la misma escuela, ahora participando en la salvación, también era vista como parte fundamental de las llamadas causas de la degeneración. Por ejemplo, se argumentaba que la depravación moral de los niños era contagiada en las Escuelas por la falta de vigilancia de sus maestros. Y esto ocurría porque, según los discursos circulantes, existía un desequilibrio porque se había dado mayor importancia a la adquisición de conocimientos científicos y se descuidaba el cultivo de los sentimientos; y en la educación de la voluntad, se había valorado más el cerebro que el corazón; el resultado: seres monstruosos, inteligentes pero sin sentimientos y con una voluntad descontrolada para los intereses sociales y la búsqueda de la satisfacción personal.

[227]

En efecto, la instrucción fue en este tiempo parte del equipamiento desplegado para “la salvación de la nación colombiana”, y Antioquia aparecía dispuesta a jugársela en esta batalla. De un lado, contrariando a Eusebio Caro (1817-1853) quien desde mediados del siglo XIX afirmaba que los colombianos no podíamos salvarnos por nosotros mismos porque era la mano inglesa la que podía lograr nuestra redención social.³⁵ Pero de otro lado, siguiendo los presagios del General Reyes, presidente para ese momento, quien como líder salvacionista decía que “es la nación misma la que se salva y se salvará en el actual momento histórico”.³⁶ Para la Secretaría de Instrucción Pública regional,³⁷ la urgente “regeneración” social era no solo posible, sino que debía estar precedida del conocimiento de los problemas que originaron la “degeneración”

35. Jaime Jaramillo Uribe, *El pensamiento político colombiano en el siglo XIX* (Bogotá: Temis, 1964) 203-204. Citado por Henderson 37-38.

36. Rafael Reyes citado por Eusebio Robledo, “A los maestros y a los padres de familia”, *Instrucción Pública Antioqueña* 1-2 (1905): 1.

37. Para este periodo el concepto “instrucción” rondaba siempre que se hablara de procesos educativos. Veamos: la dirección nacional de lo educativo estaba a cargo del Ministerio Nacional de Instrucción Pública, con una revista de circulación en algunas regiones denominada *Instrucción Pública Nacional*. Por su parte, en Antioquia existía la Secretaría de Instrucción Pública y la revista de *Instrucción Pública Antioqueña*. La misma Ley 39 de 1903, fue titulada “Sobre Instrucción Pública”.

racial ya que ella había sido parte del origen de la “degeneración” social. Y aparecía aquí nombrada la enfermedad de la nación: estaba degenerada y, vista como organismo, era un ser vivo orgánico degenerado que tenía deteriorada su estructura y que había perdido progresivamente su normalidad psíquica y moral.³⁸

[228]

Y lo que era peor: “una horda de degenerados se mataba en las guerras civiles” y ahondaba el estado calamitoso regional. Se imponía, entonces, iniciar rápidamente un proceso regenerativo que incluyera la recuperación psíquica y moral. Pero de los nuevos individuos, a los que supuestamente la escuela podría controlar, porque la situación de los adultos degenerados era ya irreversible. Tan irreversible como que los deseos y aspiraciones de la Dirección de Instrucción Pública en 1911 en Antioquia se enfocaban a “educar nuevas generaciones; (porque) las viejas no sirven sino para el odio y el exterminio”.³⁹ Tanto así, que en 1918 los intelectuales de la denominada “polémica de la degeneración de la raza” establecían relaciones entre los llamados vicios morales e higiénicos del pueblo y la “aparente imposibilidad de un progreso sostenido y modernizador a imagen y semejanza de “las civilizaciones superiores” de Europa y Norteamérica”.⁴⁰

La “civilización” católica,⁴¹ así vista, enfrentaba una problemática: participar en la constitución de una “civilización” controlada que no llegara a niveles refinados porque, paradójicamente, la misma moral que la habría empujado hasta allí podría cambiar o desaparecer. “De aquí, la necesidad de darle mayor importancia a la educación que a la instrucción del pueblo, lo que prueba la sabiduría de aquel apotegma español: ‘el mejor saber, salvarse’”.⁴² Para lograr esta sabiduría y salvarse regenerativamente no se vislumbraba mejor camino que la moralización por vía de la catequización cristiana.

38. Algunos de cuyos fenómenos demostrativos eran el alcoholismo, la pereza para estudiar y trabajar y la violencia.

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

40. Javier Sáenz O., Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Medellín: Universidad de Antioquia, 1997) 78.

41. Para Saldarriaga, la pedagogía católica “pretendió, no sólo poseer toda la verdad revelada sobre el hombre, sino que, además, se preciaba de ser la civilizadora del mundo”. Oscar Saldarriaga, *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia* (Bogotá: Ed. Magisterio, 2003) 110.

42. Yepes 319.

Todo porque “los pueblos que conservan virilidad y carácter y costumbres sanas adelantan y progresan en todo”.⁴³ En tal dirección, eran los pueblos educados, moralizados, y no solamente instruidos, los que estaban llamados a progresar y a ser recibidos en el séquito de las naciones civilizadas. Y había que estar preparados para recibir la “civilización” cuando llegara porque venía recorriendo el mundo; ya había hecho la ruta iniciando en la India, Egipto, Grecia y actualmente estaba en Roma,⁴⁴ la dueña del mundo. En consecuencia, la citada guerra podía ser el benéfico prelude de la catástrofe europea porque era probable que nos correspondiera en turno el “progreso”.⁴⁵

[229]

Aquí lo importante es que la Ley 39 está dentro del marco de la llamada filosofía positivista atea (ya ni siquiera católica). Aquella que le dice al pueblo “vuestro deber es el trabajo”, a la vez que quita la fe, la inmortalidad, la vida futura y la esperanza en Dios. Pero el trabajo no era el único problema, ya que estaba acompañado, además, de otras cargas: “Vuestra obligación es el sufrimiento; vuestro código, gozar; vuestro derecho, la fuerza; lo armasteis de tea y puñal y lo lanzasteis contra el propietario, las fábricas, los palacios”.⁴⁶ El trabajo, así visto, poco tendría que ver con la búsqueda del mejoramiento, incluido en la ambición humana, y tampoco estaría relacionado con el aprovechamiento de los adelantos científicos y el “consecuente progreso”. En este orden de ideas, instruir para el trabajo conduciría automáticamente al alejamiento de Dios, dado que se lamenta cómo “ejércitos enteros se formaron y recorrieron las ciudades ensordeciendo las calles con sus aullidos [...]”,⁴⁷ hordas de obreros que no tienen tiempo para pensar en Dios porque están más preocupadas por trabajar, embelesadas por el dinero que han de cobrar y emocionadas por la forma en que lo gastarán. Y “llaman práctica su doctrina [...]”,⁴⁸ se decía con sorna. Todavía más, dos décadas después, en plena crisis económica mundial de 1929, el gobierno departamental de Camilo

43. Yepes 319.

44. Centro oficial de la religión católica para el mundo.

45. Tomás Cadavid Restrepo, “Circular N.º 2 a los maestros de la ciudad de Medellín”, *Instrucción Pública Antioqueña* 55 (1914): 345.

46. Cadavid Restrepo 345.

47. Cadavid Restrepo 345.

48. Lo anterior, no obstante que ya en Antioquia desde fines del XIX los niños trabajaban desde temprana edad, pero no porque la escuela los hubiera instruido laboralmente, sino por costumbrismo o pobreza. Patricia Londoño y Catalina Reyes, *Breve Historia de Antioquia* (Medellín: Fundación Ratón de Biblioteca, 2001).

Restrepo hacía esfuerzos para la construcción de nuevas carreteras, con lo que se creó algunos empleos. Sin embargo, el obispo católico antioqueño Miguel Builes, después de conocer los lugares de trabajo, “se sobrecogió de espanto” y produjo una elocuente pastoral de cuaresma:

[230]

¿Habéis visto esa multitud de hombres que trabajan en las carreteras? La mayor parte de ellos son víctimas del ambiente que en estos lugares se respira. Olvido de Dios, desprecio de los días santos, bailes, juegos, licores, gestos abominables, sonrisas que denuncian liviandad, molicie pavorosa, fornicación, adulterios, pensamientos lúbricos, deseos pecaminosos, es la carroza de Asmodeo, el demonio de la impureza, que arrastra una inmensidad de pueblos. [...] pobre sociedad futura si los jóvenes pierden en la carretera con la inocencia conservada en su montaña, la fuerza vital que asegura el porvenir de la raza y de la humanidad.⁴⁹

Como se puede ver, el trabajo no era mirado como regenerador de la “raza”, ni mucho menos como el factor dinamizador del “progreso” que habría de permitir a la nación progresar, sino que servía para alejar de Dios a los humanos, porque el hombre que era instruido tan solo para el trabajo, no se parecía en nada a Dios.⁵⁰ Tampoco ama la patria, porque ha de trabajar por su interés, “por el de su propia utilidad”. A todas estas, surcaban el viento quejas lastimeras relacionadas con los discursos extranjeros: “Spencer y Bentham se han enseñado a un mismo tiempo en algunas escuelas”.⁵¹ Evolucionismo darwinista social y búsqueda de la riqueza enardecían a quienes les preocupaban las argumentaciones que veían en el trabajo un virtual posibilitador del progreso social y del incremento de riquezas materiales.⁵² Era evidente que estos dos filósofos del siglo XIX, matriculados entre los fundadores de la escuela utilitarista inglesa, preocupaban sobremedida a

49. Jaime Sanín Echeverri, *El Obispo Builes* (Medellín: Géminis, 1988) 156.

50. Ya en 1903 el trabajo marchaba cercano a los principios católicos. Es el caso de la Sociedad de Artesanos de Sonsón (Antioquia), fundada en 1903 como uno de los primeros sindicatos legalmente reconocidos en el país, pero que poco hacía por mejorar las condiciones de trabajo. En cambio, sus objetivos “eran dirigir las procesiones en honor de Nuestra Señora del Sagrado Corazón, comprar medicinas para los miembros enfermos y pagar un funeral de primera clase para los asociados difuntos”. Henderson 74.

51. “Discurso de Cayetano Sarmiento en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio”, *Instrucción Pública Antioqueña* 8 (1905): 281.

52. Paul Bohannon, *Antropología. Lecturas* (México: McGraw-Hill, 1992).

los Jesuitas asentados en territorio colombiano, hasta el punto de notarse una marcada aversión por ellos.⁵³

Hacia 1905 ocurrieron tres situaciones en la historia de Antioquia que nos permiten organizar contextualmente algunas discusiones acerca de las maneras en las que la Ley Uribe fue apropiada en esta región del país. Fue creado el Departamento de Caldas, nacido de las entrañas del territorio antioqueño, cercenando la región conocida como Antioquia La Grande. En segundo lugar, los antioqueños discutían activamente acerca de la propuesta nacional de reforma del sistema instruccional implementada mediante la Ley 39 de 1903. Y, en tercer lugar, entre los antioqueños existía la inquietud de sentirse parte de una “raza” degenerada, que se veía sometida simultáneamente tanto a la segregación de su territorio como a responder a las exigencias de transformación de su sistema educativo escolarizado.

Situación, esta última, que llevó, entre otras cosas, a que se planteara desde la Dirección de Instrucción Pública el imperativo de acabar con el absoluto descuido en que se hallaba “entre los antioqueños el desarrollo físico de la juventud. La crisis centrada en el desarrollo físico de la juventud estaba alterando las formas como los antioqueños se estaban viendo a sí mismos, porque se afrontaba una urgencia social en tanto tal situación era mirada como ‘asunto de salvación de la raza’”.⁵⁴ De otro lado, se planteaba que en esta escuela teorizada, como en los países de elevada cultura y como lo pedían los adelantos modernos, “no sólo se nutren los cerebros sino que se forman los hombres del futuro”.⁵⁵ Y la “raza” no podía salvarse si se dirigía toda la actividad educacionista al “cultivo puramente intelectual”, almacenando en el cerebro conceptos mal digeridos (en alusión a las prácticas mnemotécnicas en boga). La práctica del intelectualismo en la actividad instruccional y el descuido del desarrollo físico habían sido “fecundos en desastrosas consecuencias para el porvenir de la raza”.⁵⁶ Una referencia hecha

[231]

53. Como antecedente, ya desde 1856 se había presentado un hecho en el que “el periódico del arzobispado de Bogotá, El Catolicismo, denunciaba a Simmonot (francés radicado en Bogotá en 1851) por vender libros en francés y en español inscritos en el índice expurgatorio, en particular de Rousseau, Robertson, Süe, Hugo, Sand, Volney y Bentham”. Frédéric Martínez, *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900* (Bogotá: Banco de la República / Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001) 112.

54. Robledo, “A los maestros...” 5.

55. Robledo, “Instrucción Pública” 577.

56. Robledo, “A los maestros...” 7.

[232]

aquí al desarrollo físico que tenía implícitas connotaciones relacionadas con las intencionalidades laboristas; los futuros trabajadores habrían de ser formados físicamente para su desempeño con cuerpos sanos y fuertes, y no era por la intención filantrópica de lograr que vivieran y aprendieran mejor y, de paso, mejoraran las condiciones fenotípicas de la llamada “raza” antioqueña. Se trataba, más bien, de que en el contexto industrializador adquiriría mayor relevancia la medicalización de los procesos formativos.

La “raza antioqueña”

En tal dirección, según Donzelot, esta tendencia a incluir la medicina en la escuela puede ser interpretada como la consecuencia necesaria de la tendencia industrial,⁵⁷ en tanto se pretendía la formación de cuerpos fuertes y sanos que respondieran a las necesidades de las nacientes industrias. En estas circunstancias, el hombre ideal propuesto para los años veinte en Colombia es descrito por Londoño Blair como un individuo que, más allá de las características físicas precisas, comporta unas peculiaridades sociales acordes con el proyecto civilizador: reúne condiciones aptas para el trabajo, tiene disciplina moral, cohesión familiar y es pragmático.⁵⁸

“No es azaroso reconocer en éste al antioqueño de entonces, “raza” que por lo demás era sobreestimada en todo el país por sus ‘capacidades y evolución’”.⁵⁹ Una “raza antioqueña” proclamada como ejemplo en diversos medios y que, según analistas externos al contexto antioqueño, se había defendido contra las causas de la decadencia gracias, en gran parte, a la “sólida y austera organización de la familia antioqueña y a las virtudes públicas y privadas de la población”.⁶⁰ Una “raza” a la que López de Mesa le había dedicado una de sus dos conferencias en 1920, en el Teatro Municipal en Bogotá, para presentarla como un grupo humano diferente de los demás del país “porque no solamente triunfa la raza en imponer el culto del hogar

57. Jacques Donzelot, *La policía de las familias* (Valencia: Ed. Pretextos, 1979) 59.

58. Londoño 71. Discurso que se hace fuerte para estos años, pero que ya venía tomando forma en el país desde la segunda mitad del siglo XIX con la medicalización del campo social y la mirada sobre los problemas sociales como cuestiones de salud pública, según Díaz 54.

59. Londoño Blair 71.

60. Miguel Jiménez López, “Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en países similares”, *Los problemas de la raza en Colombia*, vol. 2, ed. Luis López de Mesa (Bogotá: Imprenta Linotipos de El Espectador / Biblioteca de Cultura, 1920) 56.

y la pacificación de la aldea, sino que conserva sus caracteres intelectuales y morales”.⁶¹ Sin embargo, los temores persistían. Estaba condenada al “pronto desaparecimiento por inanición [...] si se continuaba en ese inconsciente pero rápido maltrato de nuestras energías y en ese asesinato callado del organismo”.⁶² Asesinato que sucede cuando se procura criar caballos de carreras, bestias desbocadas que no saben para qué corren, pero, en cambio, poco se hace por formar atletas modernos instruidos, sujetos que trabajen por el continuo “progreso” personal y social, se lamentaba la Dirección de Instrucción Pública siguiendo a Spencer.⁶³ Es decir, que se trataba de formar sujetos fuertes para que estuvieran en capacidad de supervivir, y de paso trabajar, como los mejor dotados.

[233]

Por lo tanto, de aquella intelectualidad olvidada del cuerpo se pasaría a la formación de sujetos físicamente competitivos. Por ello, ya era hora de que los beneficios de la ciencia natural aportaran para la educación, sentenciaba Robledo, al mando de la Instrucción Pública, a instancias de Spencer (1820-1903). Los descubrimientos de laboratorio que habían ayudado a “nuestros bueyes y carneros” también habrían de servir para la educación infantil. Y así debía ser porque “es hecho indiscutible, y que debe aceptarse, el de que el hombre se haya (sic) sometido a las mismas leyes orgánicas que los animales inferiores”.⁶⁴ Y, además, porque

ningún anatómico, ningún filósofo, ningún químico, vacilará en afirmar que lo que es verdad respecto al animal, desde el punto de vista biológico, lo es también respecto del hombre [...] Las generalizaciones que surgen de las experiencias y de las observaciones hechas en los animales, son útiles al hombre.⁶⁵

Esta recurrencia a Spencer, defensor del darwinismo social, estaba encaminada a ambientar la acción de la selección natural en la sociedad como fuente de “progreso” y tenía ecos en Bogotá. Positivistas latinoamericanos, como Carlos Restrepo (antioqueño que ocupó la presidencia de 1910 a 1914) y sus compañeros, encontraban pertinente la postura sociológica de Spencer.

61. Luis López De Mesa, “Tercera conferencia”, *Los problemas de la raza en Colombia*, ed. Luis López de Mesa (Bogotá: Biblioteca de Cultura, 1920) 121.

62. Robledo, “A los maestros...” 7.

63. En Spencer son básicas las ideas de evolución, con el término “supervivencia de los más dotados”, y la libertad personal.

64. Robledo, “A los maestros...” 7.

65. Spencer citado por Robledo, “A los maestros...” 7.

[234]

“El proceso evolutivo descrito por Darwin, y aplicado a la sociedad humana por Spencer, parecía evidente en Colombia donde las razas más favorecidas prosperaban a expensas de las menos favorecidas”.⁶⁶ Se hablaba, entonces, de una selección natural fincada en los discursos raciales pero, además, de otra selección natural que también debía responder, en primera instancia, a las condiciones económicas imperantes. Es decir, a aquellas en las que “el capitalismo actual, señor absoluto en la vida de la economía, educa y crea por la vía de la selección económica los sujetos (empresarios y trabajadores) que necesita”.⁶⁷

En esta medida, el mejoramiento físico de la “raza” habría de redundar en su competitividad natural genética, creándose así un círculo para posibilitar uno de los elementos de la “regeneración”. “Correr, saltar y aquellos otros ejercicios que sean necesarios para su desarrollo físico”,⁶⁸ recibían ahora el aval como actividades que debían realizar los estudiantes. Antes, para la escuela, estos mismos ejercicios no eran naturales en el ser humano, sino desadaptación de niños y jóvenes que no podían estarse quietos y que, por lo mismo, necesitaban de la vigilancia de los maestros y de que se les ordenara aquello que debían hacer, incluso hasta correr y saltar.

Así mismo, uno de los problemas que percibían los intelectuales antioqueños era que el sistema de educación se encaminaba “a un ideal contrario, o sea, a inteligencias enfermas en cuerpos enfermos”.⁶⁹ Estos cuerpos degenerados difícilmente tendrían la posibilidad de escapar de tal estado y progresar sin antes pasar por el aparato escolar estatal. Así, era precisamente a los hijos de la clase pobre, los hijos de los obreros, a quienes en conjunto se denominaba como la *masa anormal*, “los que sufren más privaciones para asistir a la escuela”.⁷⁰ Pues se presentaban a la escuela con las carnes desnudas o mal cubiertas y muchas veces con hambre,⁷¹ y tales condiciones eran las que los

66. Henderson 107.

67. Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Barcelona: Península, 2001) 50. En otra perspectiva, investigadores colombianos como Daniel Díaz, consideran estas prácticas sociales de inicios del siglo xx como expresión de la biopolítica ligada al capitalismo porque “siempre ha necesitado una masa poblacional lista para ser formada como fuerza de trabajo”. Díaz 43.

68. Robledo, “A los maestros...” 7.

69. Robledo, “A los maestros...” 8.

70. Adolfo Palacio, “Asistencia a las escuelas”, *Instrucción Pública Antioqueña* 50 (1913): 47.

71. Palacio 47.

llevaban a trabajar antes que a ir a la escuela, porque aquí la prioridad de buscar el sustento rápido era mayor que la necesidad de acudir a la escuela para que les enseñaran en el sistema escolar, tal vez lo que ya venían haciendo obligados por las críticas condiciones económicas en las que tenían que vivir.

Tenés que dejar de mantenerte tan sucio como un [...] Allá no me cobran nada por enseñarte, pero [...] todas las mañanas te tenés que lavar bien la cabeza, pies y manos y mantenerte bien peinado [...] Tu mamá te ha de sacar ese rigor de niguas y limpiarte bien esas patas.⁷²

[235]

Pero, por encima de todo, para los entes gubernamentales la asistencia a la escuela seguía siendo la principal prioridad y, por ello, correspondía “a los legisladores asignar en el Presupuesto una partida para darles a esos niños (dignos de mejor suerte) algunas prendas de vestir y destinar una casa de beneficencia para que a ciertas horas tomen algún alimento [...] y poder así asistir a la Escuela”.⁷³ En este caso los cuerpos son vistos como débiles por genética, no por la pobreza, ni la injusticia social que afecta su formación. Sin embargo, autores como Bejarano (1920) creen que la problemática colombiana está alejada de una lectura biológica de la decadencia y encuentran el sino trágico de los colombianos en los albores del siglo xx entrelazado inexorablemente con las instituciones prestadoras de servicios,⁷⁴ una de las cuales es la escuela. Al respecto, Uribe Vergara cita a Bejarano cuando pone de ejemplo a las escuelas como “antros de oscuridad, donde los niños leen y escriben; pasad la vista por el mobiliario y encontrareis el mismo banco de la época de la colonia”.⁷⁵

No obstante, en realidad, el problema no era mirado en esta última dirección, sino que se le atribuye a la genética las razones del atraso. Desde esta perspectiva, lo fundamental no era impulsar cambios sociales sino buscar cambios en los cuerpos, físicamente considerados, para evitar el

72. Alfonso Castro, *El Señor Doctor* (Medellín: Tipografía Industrial, 1927) 13. Citado por Londoño Blair 85-86.

73. Palacio, “Asistencia...” 47.

74. Jorge Uribe Vergara, “Sociología biológica, eugenesia y biotipología en Colombia y Argentina (1918-1939)”, *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, eds. Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2008) 208.

75. Jorge Bejarano, “Quinta Conferencia”, *El problema de la raza en Colombia*, ed. Luis López de Mesa (Bogotá: Biblioteca de Cultura, 1920) 187-212. Citado por Uribe Vergara, “Sociología biológica...” 208.

consecuente “aniquilamiento de la raza”⁷⁶ y el desfile ante sus ojos adormilados de todas las potentes y fecundas fuerzas de la naturaleza (según Nietzsche, citado por la jefatura de la Instrucción Pública), fuerzas que se encontraban adormecidas porque no funcionaban en torno al trabajo, un trabajo productivo que levantara la nación.

[236]

En este conjunto de prácticas sociales, el cuerpo era un elemento para hacerlo objeto de enseñanzas: mantenerlo limpio bañándolo para evitar epidemias (aquellas que tan fácilmente atacan a los cuerpos débiles); tanto los maestros como los estudiantes han de bañarse diariamente, reza a la letra el Decreto,⁷⁷ más aún cuando una raza degenerada es presa de la suciedad histórica, por ello mismo debe inculcársele la necesidad de la limpieza continua.⁷⁸ Situación que se reiteraba al adjudicársele al mestizaje entre españoles, indios y negros (estos dos últimos considerados un estigma de inferioridad)⁷⁹ un carácter devaluatorio y una desventaja para alcanzar la “civilización”.⁸⁰ La limpieza, más allá de limpiar meramente la natural producción del cuerpo, parecía preocuparse más por tratar de quitarle lo negro, lo indígena, lo colombiano; en fin, era también un intento de limpiarlo del pecado y de los sustentados lastres traídos por estos grupos humanos y enquistados en el cuerpo de los antioqueños. “Había que analizar no ya el pecado, sino una ‘conducta desviada’ del pecado, y ya no las ‘malas inclinaciones’, sino los instintos, las disfunciones orgánicas y las enfermedades nerviosas”.⁸¹ Como se ve, terminan trabajando conjuntamente Estado, médicos, maestros e Iglesia Católica “en

76. Robledo, “A los maestros...” 8.

77. República de Colombia, “Decreto N.º 188 del Ministerio de Instrucción Pública de Colombia. Por el cual se dictan medidas de higiene para Colegios y Escuelas de la República”, *Diario oficial* N.º 12.299. Mar. 11, 1905.

78. Según Londoño Blair, ser limpio y aceptable moralmente era una mezcla escolar indisoluble.

79. Sin embargo, y de acuerdo con Arocha y Friedmann, personajes como Agustín Codazzi, quien hizo parte de la primera Comisión Corográfica en Colombia hacia 1850, aseguraban la igualdad de las razas y la unidad psicológica de la humanidad y aceptaban el evolucionismo cultural, pero negando el determinismo racial. Incluso, Codazzi atribuía el estancamiento de los nativos a razones extrínsecas relacionadas con la brutalidad de la conquista. Jaime Arocha y Nina Friedmann, eds. *La Comisión Corográfica y las Ciencias Sociales. Un Siglo de Investigación Social* (Bogotá: Etno, 1984). Citados en Jimena Perry Posada, *Caminos de la antropología en Colombia: Gregorio Hernández de Alba* (Bogotá: Ediciones Uniandes, 2006) 4.

80. Londoño Blair 72.

81. Saldarriaga 172.

el afianzamiento tanto del proyecto económico y político en auge como en el del higienismo”,⁸² a la postre una de las bases de la “regeneración”.

Entre tanto, en el país se producían discursos como los de Hernández de Alba, impulsor del Servicio Arqueológico Nacional, organismo gubernamental pionero de la antropología en Colombia. Discursos en los cuales se percibían las dinámicas que venían tomando la consideración de la nacionalidad y la mirada a los grupos humanos en este territorio. Hernández de Alba decía con dolor de patria:

[237]

¿Hijos de España? Sí. Pero también hijos de América; con sangre de una raza calumniada, pues se juzgó tan sólo desde el punto de vista del hombre superior, y eso cuando el afán de destruir daba un minuto de tregua para mirarla, tiempo que no alcanzó para estudiar su espíritu, valorar su mentalidad, conocer sus obras. No es justo, pues, que al lado de la estatua en bronce del heroico Jiménez de Quesada se alce en piedra el homenaje a Tisquesusa.⁸³

Todavía más, para este mismo investigador

ha urgido y urge más ahora [...] desarrollar la campaña de nacionalismo que Colombia ha dejado a trasmano inexplicablemente, pues su mismo régimen central en lo político lo debía imponer [...] nosotros tenemos, nosotros [...] debemos también mostrar en la palabra y en la letra muchas horas gastadas sobre el pupitre formando el pensamiento colombiano⁸⁴

Y llegaba al punto su convencimiento que le permitía hablar incluso de “colombianización”:

[...] buena cruz capuchina puso el gobierno aquí [...] entre sus labios es educación, civilización, *colombianización*, liberación [...] de tanta explotación humana como antes se ha visto con las castas de oscuro pensamiento y difícil voluntad.⁸⁵

82. Londoño Blair 67.

83. Gregorio Hernández, “Huansaúa y Tisquesusa”, *El Tiempo* [Bogotá] ago. 19, 1934. Citado en Perry Posada 14.

84. Gregorio Hernández, “Carta enviada al director de *Mundo al Día*”, mar. 1933. Citado en Perry Posada 14.

85. Diario de campo de Gregorio Hernández 27. Citado en Perry Posada 19. Destacado agregado.

Idea de cierre

[238]

En resumen, para la Dirección de Instrucción Pública la decadencia de la “raza” se debía a que estaba mal físicamente, y eso incidía negativamente sobre lo intelectual. Así, los sanos mentalmente lo eran porque tenían un cuerpo sano. “Por eso el ideal a perseguir es el de *mens sana in corpore sano*”.⁸⁶ Una “raza” degenerada físicamente no podía avanzar intelectualmente, por lo que para avanzar regenerativamente tendría que pensarse en mejorar lo físico en términos eugenésicos, a la vez que se trabajaba en la ilustración escolar. De este modo el problema del cuerpo había dejado de ser “un problema de la especie para convertirse en un asunto de ciudadanía”⁸⁷ y, por lo mismo, y en términos más estructurales, “el vigor del cuerpo nacional”, visto como el conjunto de esos cuerpos individuales, posibilitaría supuestamente formar un gran bloque de “fuerzas encaminadas hacia el progreso de la patria”.⁸⁸ Ya no era solo importante el cuerpo físico, sino el gran cuerpo nacional, preparado y mentalizado hacia el trabajo que permitiría los logros de la nacionalidad y las exigencias de la Modernidad.

86. H. Spencer citado por Robledo, “A los maestros...” 8.

87. Díaz 57. Según este autor, “los dispositivos educacionalizadores (sic) fueron la respuesta al desafío de constituir un cuerpo-nacional, y su propósito [...] fue plegar sobre este gran cuerpo los pequeños cuerpos segmentarizados de niños, obreros y campesinos. Se hizo necesaria la invención de una conciencia totalmente nueva y extraña para capturar las energías productivas y encaminarlas hacia el fortalecimiento de un nuevo cuerpo, de una nueva tierra: la nación y su modernidad prometida”.

88. Díaz 57.

OBRAS CITADAS

I. Fuentes primarias

Publicaciones periódicas

Revistas

Instrucción Pública Antioqueña (1905-1914).

[239]

Periódicos

El Tiempo [Bogotá] 1934.

Documentos impresos y manuscritos

Decretos, documentos oficiales y leyes

Congreso de la República de Colombia. “Ley 39 del 26 de octubre de 1903 sobre Instrucción Pública”. *Diario oficial* N.º 11.931. Oct. 30, 1903.

Congreso de la República de Colombia. “Decreto N.º 491 del 3 de Junio de 1904 que reglamenta la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia”. *Diario oficial* N.º 12,122. Jul. 14, 1904.

Ministerio de Instrucción Pública de Colombia. “Decreto N.º 188 del Ministerio de Instrucción Pública de Colombia, febrero de 1905. Por el cual se dictan medidas de higiene para Colegios y Escuelas de la República”. *Diario oficial* N.º 12.999. Mar. 11, 1905.

Manuscritos

Bejarano, Jorge. “Quinta Conferencia”. *El problema de la raza en Colombia*. Ed. Luis López de Mesa. Bogotá: Biblioteca de Cultura, 1920. 187-212.

Castro, Alfonso. *El Señor Doctor*. Medellín: Tipografía Industrial, 1927.

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.

Jiménez López, Miguel. “Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en países similares”. *Los problemas de la raza en Colombia*. Vol. 2. Ed. Luis López de Mesa. Bogotá: Imprenta Linotipos de El Espectador / Biblioteca de Cultura, 1920. 352.

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

[240]

- López de Mesa, Luis, ed. *Los problemas de la raza en Colombia*. Vol. 2. Bogotá: Imprenta Linotipos de El Espectador / Biblioteca de Cultura, 1920.
- López De Mesa, Luis. "Tercera conferencia". *Los problemas de la raza en Colombia*. Ed. Luis López de Mesa. Bogotá: Biblioteca de Cultura, 1920. 113-140.
- Londoño, Juan Bautista. *Informe del Director General de Instrucción Pública presentado al Sr. Gobernador del Departamento con motivo de la reunión constitucional de la Asamblea Departamental de 1919*. Medellín: Imprenta oficial, 1919.
- Robledo, Emilio. *¿Existe una degeneración colectiva en Colombia?* Medellín: Tipografía Industrial, 1920.

II. Fuentes secundarias

- Arocha, Jaime y Nina Friedmann, eds. *La Comisión Corográfica y las Ciencias Sociales. Un Siglo de Investigación Social*. Bogotá: Etno, 1984.
- Bejarano, Jesús. "La economía". *Manual de Historia de Colombia*. T. III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1982.
- Bejarano, Jesús. *Historia económica y desarrollo. La historiografía económica sobre los siglos XIX y XX en Colombia*. Bogotá: Cerce, 1994.
- Calvo, Gloria. *Resumen Analítico en Educación*. N.º 4015. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Centro de Investigaciones, 2002.
- Chartier, Roger. *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Díaz, Daniel. "Raza, Pueblo y pobres: las tres estrategias biopolíticas del siglo XX en Colombia. 1873-1962". *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Eds. Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2008.
- Donzelot, Jacques. *La policía de las familias*. Valencia: Pretextos, 1979.
- Bohannon, Paul. *Antropología. Lecturas*. México: McGraw-Hill, 1992.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2005.
- Foucault, Michel. *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta Editores, 1984.
- 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: Universidad de Antioquia, 2006.
- Herrera Cortés, Marta. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza y Janés Editores, 1999.
- Jaramillo Uribe, Jaime. *El pensamiento político colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Temis, 1964.

- Londoño Blair, Alicia. *El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2007.
- Londoño, Patricia y Catalina Reyes. *Breve Historia de Antioquia*. Medellín: Fundación Ratón de Biblioteca, 2001.
- Martínez, Frédéric. *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Bogotá: Banco de la República / Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001.
- Perry Posada, Jimena. *Caminos de la antropología en Colombia: Gregorio Hernández de Alba*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2006.
- Popkewitz, Thomas, Barry Franklin y Miguel A. Pereyra, comps. *Historia cultural y educación*. Barcelona: Pomares, 2003.
- Postman, Neil. *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Galaxia Guttenberg / Círculo de Lectores, 1994.
- Sáenz O., Javier, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1997.
- Saldarriaga, Oscar. *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio, 2003.
- Sanín Echeverri, Jaime. *El Obispo Builes*. Medellín: Géminis, 1988.
- Sevilla Soler, Rosario. "Cambio social en Colombia. Antioquia 1900-1930". IV *Encuentro de Latinoamericanistas*. Coord. Manuel Alcántara. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1995. 1513-1532.
- Tirado Mejía, Álvaro. *Introducción a la historia económica de Colombia*. Bogotá: El Áncora Editores, 1985.
- Toro, Constanza. "Medellín: desarrollo urbano, 1880-1950". *Historia de Antioquia*. Ed. Jorge Orlando Melo. Medellín: Presencia, 1988. 299-306.
- Uribe Vergara, Jorge. "Sociología biológica, eugenesia y biotipología en Colombia y Argentina (1918-1939)". *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Eds. Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2008. 204-221.
- Vahos Vega, Luis. "La reforma educativa de 1893: Epílogo de una Estrategia". *Historia de la Educación en Bogotá*. T. I. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico / Panamericana Formas e Impresos, 2002.
- Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península, 2001.