

LA IDENTIDAD NACIONAL EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES

COLOMBIA, 1900-1950

Martha Cecilia Herrera

Alexis V. Pinilla Díaz

Luz Marina Suaza



La identidad nacional
en los textos
escolares de ciencias
sociales

Colombia, 1900-1950

Herrera, Martha Cecilia

La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia, 1900 – 1950 / Martha Cecilia Herrera, Alexis V. Pinilla Díaz, Luz Marina Suaza. – segunda edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.
202 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN: 978-628-7651-37-1 (impreso)

ISBN: 978-628-7651-52-4 (PDF)

ISBN: 978-628-7651-38-8 (Epub)

1. Ciencias Sociales – Libros de Texto – Colombia. 2. Libros de Texto Colombianos. 3. Política Educativa – Colombia – 1900 – 1950. 4. Identidad Nacional – Colombia. 5. Reseñas de Libros – Colombia. I. Pinilla Díaz, Alexis V. II. Suaza, Luz Marina.

371.3286 21.ed.

La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales Colombia, 1900-1950

Autores

Martha Cecilia Herrera

Alexis V. Pinilla Díaz

Luz Marina Suaza

© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7651-37-1

ISBN PDF: 978-628-7651-52-4

ISBN ePub: 978-628-7651-38-8

Primera edición: 2003

Segunda edición: 2024

Universidad Pedagógica Nacional

Adolfo León Atehortúa Cruz

Rector (e)

Magda Patricia Bogotá Barrera

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Jairo Alejandro Fernández

Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca

Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaria General

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Carrera 16 A n.º 79-08

editorial.upn.edu.co

Teléfono: (57-601) 594 1894, ext. 190

Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Maritza Ramírez Ramos

Edición

Tomás Collazos Garay

Asistente editorial

Carlos Guillermo Casanova

Corrección de estilo

Fredy Johan Espitia Ballesteros

Diagramación y diseño de cubierta

Bogotá, 2024

Estudio 45-8

Impresión

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se mencionan los créditos correspondientes. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales

Colombia, 1900-1950

Martha Cecilia Herrera

Alexis V. Pinilla Díaz

Luz Marina Suaza

—Segunda edición, revisada—



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Contenido

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO PRIMERO	19
APUNTES EN TORNO A LA IDENTIDAD NACIONAL	21
¿QUÉ ES LA IDENTIDAD?	21
LAS IDENTIDADES NACIONALES	25
IDENTIDAD Y MESTIZAJE	31
ENTONCES, ¿QUIÉNES SOMOS?	35
CAPÍTULO SEGUNDO	37
CULTURA ESCOLAR, TEXTOS Y ENTRAMADOS POLÍTICO- PEDAGÓGICOS	39
UN MUNDO DE PALABRAS	39
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA (1900-1950)	43
TEXTOS ESCOLARES Y TENTATIVAS DE REGULACIÓN	63
EDICIÓN Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS TEXTOS DE CIENCIAS SOCIALES	74
PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE LOS TEXTOS DE CIENCIAS SOCIALES	83
ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS Y ASPECTOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS	96

CAPÍTULO TERCERO	109
IMAGINARIO NACIONAL EN LOS TEXTOS ESCOLARES	111
REFERENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL	111
ORDEN SOCIAL Y MODELOS DE JERARQUIZACIÓN	129
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LO COLOMBIANO: SUJETOS Y ESCENARIOS SOCIALES	150
CONCLUSIONES	171
REFERENCIAS	177
REFERENCIAS CITADAS	177
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	187
ARCHIVOS CONSULTADOS	199
SOBRE LOS AUTORES	200

Prólogo

El libro *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia, 1900-1950*, de Martha Cecilia Herrera, Alexis V. Pinilla Díaz y Luz Marina Suaza, constituye una contribución importante al conocimiento de la historia cultural colombiana de la primera mitad del siglo xx. La investigación se inscribe en un análisis que aborda la educación en tanto a historia de la cultura. Especial atención prestan los autores a las construcciones de la identidad nacional, de lo popular y de los distintos componentes étnicos de la nacionalidad, propuestas desde los manuales de enseñanza de la historia, la geografía y la instrucción cívica.

Quiero destacar lo pertinente que resulta desarrollar este tipo de aproximaciones críticas a los procesos de construcción de los saberes escolares, como tipos particulares de saber social. Las ciencias sociales, que suelen hablar mucho sobre el diálogo de saberes y tematizar recurrentemente el *respeto al otro* y la *alteridad*, a menudo desdeñan la investigación pedagógica, al considerarla de segundo o tercer orden y desconocer la enorme importancia de las mediaciones escolares en la distribución social del conocimiento sociocientífico y humanístico. Los autores de esta obra, oportunamente, nos recuerdan:

El saber escolar de determinada disciplina tiene sus propios ritmos y dinámicas, con respecto al saber general de la disciplina científica

en la que se enmarca el texto; por esta razón es necesario explorar, en detalle, la relación que se teje entre la construcción de la disciplina escolar y las disciplinas científicas. (p. 42)

Este libro es importante, también, para repensar la especificidad de la modernidad colombiana, con respecto a las articulaciones complejas entre tradicionalismo católico y espíritu moderno, entre catolicismo y patriotismo, además de las maneras como se traslaparon los procesos de formación de buenos cristianos con los de formación de buenos ciudadanos, durante la primera mitad del siglo xx. En este sentido, y sin constituir el objeto central de la investigación, el libro invita a revisar el hecho histórico de construcción de ciudadanía en Colombia y los distintos modelos de ciudadano que allí operaron como orientadores del comportamiento cívico de la población.

Tal vez una etapa ulterior podría avanzar en este tema de la construcción histórica de ciudadanía, en nuestro caso, al recoger, además de los valiosos aportes de María Teresa Uribe de Hincapié —que los autores incorporaron a su reflexión—, los debates contemporáneos sobre ciudadanía multicultural (Will Kymlicka, 1996), así como la teorización y la investigación empírica contemporánea sobre la articulación de la dimensión cultural-identitaria al ejercicio de la ciudadanía; articulación vista en una perspectiva histórica.

Quisiera anotar que este libro es también una historia de los problemas de nuestra modernidad política: de las exclusiones, infravaloraciones y estigmatizaciones de lo popular, de lo mestizo, de las tradiciones indígenas y africanas presentes en nuestra cultura; de la imposición de lecturas elitistas, eurocéntricas y procolonialistas —hispanistas— de la nacionalidad, desde las páginas de los manuales del periodo estudiado. En este sentido, al hacer su lectura, no podemos dejar de preguntarnos —y aquí estamos sugiriendo toda una línea de investigación— acerca del conjunto de fenómenos y procesos sociales que transformaron notoriamente ese orden de cosas y condujeron a relecturas y revalorizaciones de las tradiciones populares, campesinas, étnicas

y mestizas: *la nueva historia*, con los trabajos de Indalecio Liévano Aguirre; los desarrollos de las ciencias sociales después de 1960; los movimientos estudiantiles, sindicales y urbanos de los años 60 y 70; las militancias de izquierda y las populistas derivadas de los partidos tradicionales (el gaitanismo, el rojismo, el alzatismo); el movimiento campesino por parte de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), en los 60 y 70; el trabajo organizativo y de movilización reivindicativa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC); los estudios de Orlando Fals Borda o la investigación-acción participativa, entre otros.

Por otro lado, es claro que tendríamos que prestar atención a los años 60, cuando se consolidó lo que José Joaquín Brunner denominó una *moderna cultura cotidiana de masas*, ligada al consumo masivo, como uno de los rasgos distintivos de nuestras modernidades en América Latina. También es importante, en esa primera mitad de siglo xx, entender cómo lo popular fue logrando progresivamente reconocimiento, gracias a la oferta y recepción de los productos del mercado fonográfico, del cine, de la radio y sus formatos (la radionovela, el radioteatro) y, por supuesto, un poco más tarde, de las historias ofrecidas por la telenovela y la comedia televisiva.

No sobra sugerir que la lectura de los manuales se relacionó con una serie de prácticas y consumos culturales que operaban como mediaciones de los sentidos y representaciones ofrecidas por los textos escolares y por el discurso letrado del maestro. Por ello, esa historia tendría que cruzarse para tener un cuadro más fidedigno de las representaciones que se tejían y se compartían socialmente sobre lo popular o lo nacional, con una historia de la emergencia y proyección simbólica de lo popular a través de los géneros o formatos de la cultura masiva popular. Este cruce de miradas y objetos de estudio, que por supuesto no constituye el objeto de este libro, podría animar futuras investigaciones sobre los procesos y dinámicas culturales de la primera mitad del siglo xx.

Finalmente, quisiera decir que, para las nuevas generaciones que han crecido en medio de otros dispositivos de creación y socialización de referentes e imaginarios de nación —El Pibe

Valderrama, la selección de fútbol de Colombia, Aterciopelados, Shakira, Juan Pablo Montoya—, contruidos simbólicamente desde dispositivos de cultura mediática y cuando el sistema escolar, la familia tradicional y la religión católica ya no tienen el lugar hegemónico que ocupaban en aquellos días, este libro posee una función importante y básica de memoria y de atención por estadios precedentes de nuestra configuración cultural, cuyo conocimiento permitiría una adecuada valoración de las transformaciones socioculturales vividas por la sociedad colombiana en la segunda mitad del siglo xx, las cuales hicieron de ella otra sociedad, comparativamente con la aquí presentada, pero en la cual aún es posible encontrar inercias, huellas y expresiones de esa compleja y abigarrada modernidad que nos tocó vivir.

Fabio López de la Roche

Septiembre del 2003

Introducción

Una revisión en torno a la forma como se ha abordado la historia de la educación en el país permite apreciar que las fuentes privilegiadas de dicha labor han sido las políticas y la legislación educativa, las ideas y obras de los más sobresalientes pedagogos nacionales, los archivos pedagógicos e históricos del periodo que se estudia, los relatos e historias de vida de pedagogos y maestros, las estadísticas oficiales sobre cobertura y crecimiento del sistema educativo y, por último, los textos escolares de las diferentes áreas y asignaturas que han estructurado los currículos escolares.

En el caso de este estudio, hemos enfatizado sobre el análisis de los textos escolares de ciencias sociales (historia, educación cívica y geografía), publicados durante la primera mitad del siglo xx, con el ánimo de reconstruir las estrategias y los fines asignados a estas disciplinas en la creación, difusión y promoción de imaginarios tendientes al fortalecimiento del proyecto de Estado nación, elaborado por las élites nacionales desde el siglo xix. En esta perspectiva, consideramos que las indagaciones sobre los manuales escolares constituyen

una fuente de primerísimo orden por la cantidad de registros, huellas y trazas que en ellos pueden ser descubiertos: juicios de valor; selección realizada, con sus inclusiones, omisiones y énfasis; imágenes utilizadas; estructura didáctica presente y tipo de enseñanza y

aprendizaje preconizado; relaciones entre pasado y presente formuladas, etc. (Valls Montés, 1999, p. 185)

Por estos motivos, el fortalecimiento de este campo de investigación resulta estratégico para el desarrollo de la historia de la educación en el país y para comprender cómo se han constituido las diferentes disciplinas escolares en el contexto educativo.

El objetivo general de este libro¹ es analizar la incidencia de la relación Estado, nación y hegemonía, en la formación de la identidad nacional colombiana durante la primera mitad del siglo xx. Por ello, se muestra su relación con la construcción de culturas políticas y su incidencia en los procesos de socialización y educación, al someter a estudio, de manera particular, los textos escolares de ciencias sociales de los niveles de primaria y secundaria. En esta dirección, se pretende sondear el tratamiento que se da a las nociones de *Estado nación* e *identidad nacional* en los textos, así como indagar la forma en que se expresó el conflicto entre las élites políticas acerca de la conformación de la identidad nacional; establecer el lugar que se le asignó a la religión católica en la conformación del ideario del Estado nación; analizar el tratamiento dado a las relaciones entre etnia, raza, región y nación; y, por último, precisar los imaginarios sobre los distintos grupos sociales y su papel en la construcción del proyecto de nación.

Es conveniente aclarar que, en el periodo en el que se inscribe esta investigación (1900-1950), la enseñanza de las ciencias sociales se orientó a través de las asignaturas de instrucción cívica, historia y geografía. De allí que la búsqueda documental se dirigiera a estas materias. Al tomar en cuenta lo anterior, en la búsqueda realizada en las bibliotecas Luis Ángel Arango

1 Este texto es producto del proyecto de investigación: *Procesos de formación de identidad nacional en Colombia durante el siglo xx. Análisis de manuales escolares*, cofinanciado por Colciencias y la Universidad Pedagógica Nacional.

y Biblioteca Nacional, se detectó un total de 125 textos,² de los cuales, 56 correspondían a *historia*, 33 a *instrucción cívica* y 36 a *geografía*. Finalmente, se seleccionaron 70, distribuidos así: 25 de historia, 22 de instrucción cívica y 23 de geografía.

Dentro de la muestra documental, se seleccionaron algunos de los que, a pesar de no tener un uso explícito en los niveles de primaria y secundaria, se infiere que tuvieron relación e incidencia en el contexto educativo, bien sea por su número de ediciones, comentarios editoriales, importancia del autor en el escenario educativo, posibles influencias sobre textos escolares elaborados por autores nacionales, o por su estructura temática interna, entre otros aspectos.

Para analizar las fuentes documentales, se diseñó una ficha temática, con la cual se facilitaría la organización y sistematización de la información, de acuerdo con las categorías y variables definidas por el grupo de investigación. Para estudiar cómo circularon imágenes y sentidos sobre la identidad nacional y la cultura política colombiana en los textos escolares, se definieron las siguientes categorías de análisis:

- *Componente pedagógico*: se indagó por los fines sociales asignados a las ciencias sociales en el periodo estudiado, las propuestas pedagógicas que orientan la elaboración y utilización de los textos escolares y la metodología seguida, en estos últimos, para enseñar determinada disciplina.
- *Patria y nación*: se estudiaron las imágenes promovidas en los textos sobre conceptos como país, patria, nación, región; además, se realizó un acercamiento al tratamiento dado a los símbolos patrios, la lengua y las fiestas y tradiciones.

2 Estos textos tuvieron los siguientes descriptores:

- textos escolares | ciencias sociales | Colombia
- textos escolares | historia | Colombia
- textos escolares | geografía | Colombia
- textos escolares | instrucción cívica | Colombia
- textos escolares | instrucción pública | Colombia

- *Orden social*: se orientó el análisis de las referencias sobre los modelos de jerarquización, los grupos sociales, las relaciones entre pueblo y élite, las diferencias étnicas y culturales y las referencias hechas en torno a la historia nacional.
- *Política*: se incluyeron reflexiones sobre las instituciones políticas nacionales, las relaciones entre religión, política y Estado, las articulaciones entre lo público y lo privado, las referencias y definiciones de la ciudadanía y el papel de los partidos políticos en la conducción del proyecto de Estado nación.

El análisis de los textos escolares fue complementado con la revisión de otras fuentes documentales, entre las que se encuentran: el archivo pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el archivo de manuales escolares de la Red de Manuales Escolares (MANES), de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); las memorias e informes de los ministros de Educación, entre 1900 y 1950, y la legislación educativa concerniente a textos escolares, promulgada durante este periodo.

Es conveniente aclarar que el estudio no se centra en la circulación y recepción de los textos escolares por parte de determinadas poblaciones juveniles o infantiles, sino que el énfasis está puesto en su estructura interna, los imaginarios en torno a la nación y la identidad que proponían y los rasgos del proyecto hegemónico de sociedad que se develan en su análisis. No obstante, reconocemos que el estudio de los manuales escolares debe ser complementado con investigaciones dirigidas a su uso y apropiación en determinados contextos socioculturales.³

A continuación, aludimos a la organización dada al análisis de los textos escolares y a las fuentes documentales mencionadas. En el primer capítulo, presentamos unas consideraciones generales sobre el concepto de *identidad*, algunos de los abordajes teórico-metodológicos que se han ocupado de su estudio y los

3 Una revisión sistemática sobre los manuales escolares se viene adelantando en la Red de Manuales Escolares (MANES), de la UNED (España), coordinada por Gabriela Ossenbach.

significados atribuidos al concepto en el contexto colombiano. En el segundo capítulo, se muestran las estrategias y políticas que caracterizaron las reformas educativas de la primera mitad del siglo xx, así como su incidencia en la reforma de los planes de estudio y la enseñanza de las ciencias sociales; luego se describen los intentos de regulación en torno a la producción y difusión de los textos escolares en el periodo. A renglón seguido, se analizan las características de la masa documental con la que trabajamos, expresando algunos rasgos de los autores que escribieron los textos y el contexto sociocultural del que formaron parte como intelectuales, para entrar en detalle sobre los textos, su organización, estructura y características pedagógicas y didácticas.

Por último, en el tercer capítulo, se estudian aspectos relacionados con la promoción de imaginarios y referentes sobre ideas como nación, patria, identidad nacional y ciudadanía; además de realizar un acercamiento a los modelos de orden y jerarquización social promovidos en los textos, para terminar con unas alusiones referidas a la construcción de imágenes sobre lo colombiano, a partir de los textos escolares.

Consideramos que este trabajo aporta herramientas analíticas y metodológicas, que profundizan la reflexión alrededor del papel y funciones cumplidas por la educación y, en particular, por la enseñanza de las ciencias sociales, en la promoción de imágenes sobre la identidad nacional y la estructura social colombiana, así como en la consolidación del proyecto de Estado nación, definido por las élites nacionales, a través de un largo tiempo, iniciado con las gestas independentistas del siglo xix. En esta perspectiva, con este texto pretendemos compartir una mirada crítica sobre las tareas asignadas a la educación y a los maestros, en la difusión de imaginarios en torno al Estado, lo político, lo social y lo religioso; en últimas, se pretende cuestionar el papel de la educación en la formación de la cultura política que caracterizó la historia nacional en la primera mitad del siglo xx.

CAPÍTULO PRIMERO

Apuntes en torno a la identidad nacional

¿Qué es la identidad?

La *identidad*, al igual que el ser humano que la vivencia, es imposible de retener. No se encuentra ubicada en ninguno de los dos hemisferios del cerebro; no existe un banco nacional donde pueda guardarse, emitirse, robarse o falsificarse; no se puede buscar solo en el pasado, aunque se descubriera la máquina del tiempo; es inagotable, cambiante, constante, material y etérea. También, es importante decir que se encuentra en todas partes, se relaciona con todo, es imposible no tenerla. No se puede, pues, dar una definición sobre ella y aplicarla a todas las situaciones, porque siempre falta o sobra algún aspecto. Como expresa Carmelo Lisón Tolosana (1997):

Cada persona y cada grupo humano es como un voluble calidoscopio con yos diferentes, simbiosis todos del ayer y del hoy, de lo extraño y de lo familiar y común, de lo personal, de lo ideal y de lo banal, de lo social y de lo cultural. (p. 2)

La identidad ancla el yo a la cultura. En este punto, nos encontramos con una primera interrelación, *identidad* y *cultura*, con un movimiento siempre de ida y vuelta, que concreta

mundos y prefigura situaciones. La *cultura*, entendida no a la manera de la suma de las partes, sino como aquella posibilidad de darle sentido al mundo en que se vive, se expresa de múltiples y complejas maneras en las subjetividades —el mundo del yo—, las *sociedades* —la relación con los otros—, y lo trascendente, lo intemporal —el mundo del más allá—, en la forma de ser en la intimidad, de relacionarse con el otro más cercano y más lejano, en cómo se enfrentan las relaciones de poder y las jerarquizaciones. Cultura y subjetividad son inseparables, por lo cual se necesitan y se corresponden.

La identidad siempre se construye en relación, es decir, en el mundo de la alteridad, del encuentro con el otro; con lo otro me construyo a mí mismo. El yo y el otro, al igual que la identidad y la cultura, no pueden existir separadamente. Construimos nuestra identidad en la *sociedad*. No existe una manera de ser determinada por la biología. Al respecto, Edgar Morin (2000) expresa: “ningún dispositivo cerebral permite distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo” (p. 16).

En el campo de lo humano, todo es cultura, artefacto. En otras palabras, es vivencia, tiempo-espacio, contexto, significado, comunicación. Como no se trata de un proceso biológico que se desenvuelve de forma natural, es necesario aprenderlo, reproducirlo. Ir poco a poco siendo humano, mientras se mira consciente e inconscientemente, directa e indirectamente, cómo es el mundo de afuera, mientras se descifran las señales y los códigos, la idea de lo malo y lo bueno, las expectativas que se tiene frente al yo, sus superiores, sus subordinados o sus pares. Aprender a ser humano implica tener como modelo lo externo, el afuera, para colonizar lo interno. Lo interno redirecciona lo externo. Así, la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el proceso de *internalización* (Berger y Luckmann, 1976). El ojo, cuando enfoca hacia el fuera, fija lo interior. Somos retazos del universo representado en el afuera y vivenciado en la complejidad del adentro.

La socialización primaria, recibida en la primera infancia y en el contexto familiar, no solo se refiere al campo de la formación moral, ella toca factores que tienen que ver con la construcción de la vida emocional, del mundo afectivo, de las huellas inconscientes, que se concretan, a su vez, en modelos actitudinales y en normas de comportamiento. En la socialización secundaria, institucional, las subjetividades recién construidas, a través de los lazos familiares, se confrontan con otro mundo, con otro espacio de aceptación de normas y construcción de actitudes, mientras se enriquecen social, afectiva y emocionalmente. La comunicación establecida en la escuela, con los saberes, los maestros, los compañeros, los conocimientos, será información básica para conformar la identidad y la mirada que se le propone a cada individuo, sobre qué es su entorno y la relación establecida con él. Es también necesario tener en cuenta que la situación de clase, etnia o género propicia múltiples y complejos entramados identitarios que, en las sociedades modernas, tienen como telón de fondo la identidad nacional. A lo anterior, habría que agregar sin duda el papel jugado por los medios de comunicación y la tecnología de la información, en las últimas décadas del siglo xx, cuando desordenaron los espacios de socialización, atravesaron de forma oblicua e indiscriminada todos los espacios de socialización primaria y secundaria, y disputaron la formación, muchas veces de manera informal, de normas y pautas culturales, así como de modelos de identidad social e individual.

La identidad se expresa mediante diversas redes que interactúan constantemente: lo social, lo familiar, lo individual. Tres círculos concéntricos íntimamente relacionados, sustentados por un paradigma que los contiene, los sostiene y los mantiene. La sociedad y la familia instrumentalizan lo paradigmático, cuando lo reproducen a través de los ritmos de la vida cotidiana, de las selecciones culturales, de las orientaciones morales, de la interacción, de lo ritual latente que direcciona, sin que apenas nos demos cuenta. Mucho de la memoria familiar permanece, porque es la puerta hacia el pasado y hacia el futuro, cuando produce y reproduce un modelo de ser que sabe responder a las diferentes circunstancias.

Ahora bien, la interacción entre los diferentes ámbitos (subjetivo, familiar, social), constituyentes de la gran red de la sociabilidad, a los que podría agregarse lo planetario y lo cósmico, no mantiene el mismo ritmo, ni el mismo tiempo. Cada uno de los ámbitos manifiesta complejidad, cruces y fragmentaciones que, al interpretarse con los otros ámbitos, le suman complejidad, misterio, inconsistencias, pero también producción, creación. Este movimiento va desde afuera hacia dentro y viceversa. En el centro de todo, hay un ser humano complejo,¹ que no solo es el resultado del mundo que se le impuso, pues somos muchos seres a la vez.

Existe una materia en la identidad: *el cuerpo*. Campo por excelencia de la experiencia del ser biológico que somos, concentración de memorias y vivencias atávicas, centro de operaciones cósmicas. Lugar de profundas convulsiones internas, campo de monstruos atemporales, de arquetipos eternos. Un cuerpo que, en especial, en las sociedades occidentales, ha centralizado al cerebro. En el cuerpo estamos. Habitamos el cuerpo, materia viviente que se expresa. Circuitos que captan, relacionan y ordenan. Identificamos el cuerpo, lo domesticamos. Día a día lo encaminamos por la senda preestablecida. Lo vestimos, lo controlamos, lo llevamos a la escuela. Lo nombramos, parcelamos y adecuamos. Por él, pasa todo, el espíritu, el alma, el consciente, el inconsciente y la materia. A veces grita solo, como si lo demás no existiera. Lo extendemos; las manos crecieron con los instrumentos, los ojos se volvieron inmensos con los telescopios, la memoria se fijó en el libro y el vientre materno nos sirvió de patria.

En síntesis, la identidad siempre aparece en un ambiente cultural lleno de significados que la delimitan. Es solo interior la soledad de los seres humanos. Nos movemos en constante interrelación. A cada momento un cuerpo, una orden, una señal, una palabra, nos limitan, interpelan o posibilitan. Hacemos parte de grupos, naciones, generaciones, géneros, combos, tribus o galladas.

1 Al respecto, Morin (2000) plantea que 98 % del sistema nervioso central está centrado en actividad interna; solo 2 % se dirige hacia afuera.

Desde lugares predeterminados en tejidos sociales o realidades legitimadas, vamos de aquí para allá, interpretando y simbolizando el mundo desde una clase, desde una etnia, desde una emoción, desde una sonrisa, desde una pareja. En este sentido, es necesario recordar que la identidad cultural está compuesta “no solo de ideas y pensamientos, intenciones y deseos explícitos y conscientes, sino también de emociones y pasiones, motivos inconscientes, emociones voluntarias e involuntarias y resultados no pretendidos e incluso rechazados” (Lisón Tolosana, 1997, p. 20).

Las identidades nacionales

Numerosas son, entonces, las identidades que se tejen en el entramado de lo social, porque se superponen en complejos movimientos, algunos de ellos más fuertes que otros, algunos modelos intentan ser más abarcadores que los otros, como es el caso de las identidades nacionales, las cuales se constituyen en el seno de las sociedades modernas y contemporáneas, en dispositivos creados alrededor de la conformación y consolidación de los estados nacionales.

De acuerdo con Benedict Anderson (1993), el concepto de *nación*, entendido desde el punto de vista antropológico, hace alusión a una comunidad política imaginaria e imaginada como intrínsecamente limitada y soberana. La nación es imaginaria porque la mayoría de sus miembros no se conocen entre sí y solo tienen referencia unos de los otros en la medida en que poseen la imagen de que forman parte de una misma unidad política. También es imaginada, como limitada, en el sentido en que tiene una población determinada y unas fronteras específicas. Es imaginada como soberana, en oposición a los regímenes de la aristocracia y la realeza sobre los que se impuso la burguesía. Finalmente, “ella se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal” (Anderson, 1993, p. 25).

En América Latina, la construcción de las naciones en el siglo XIX estuvo precedida por guerras de independencia y, a su vez, por procesos coloniales y conquistas, que, en su mayoría, se asentaron en territorios de ultramar, más allá de Europa, de España. Cambio tras cambio, fueron reorganizándose y recreándose, de acuerdo con un paradigma diferente. Por su misma historia de dominación, las nuevas naciones comenzaron fragmentadas:

Nuestro planeta fue parcelado en distintos países, cada uno provisto de lealtades, de queridas memorias, de un pasado sin duda heroico, de derechos, de agravios, de una mitología peculiar, de próceres de bronce, de aniversarios, de demagogos y de símbolos. Esta división, cara a los cartógrafos, auspiciaba las guerras. (Lisón Tolosana, 1997, p. 15)

Al hacer referencia al proceso de conformación de las naciones latinoamericanas, Norbert Lechner (1999) se apoyó en los conceptos introducidos por Anderson, para señalar la diversidad de mecanismos con los que se intentó construir imaginarios de nación e identidades nacionales. En sus palabras:

La formación de una identidad nacional fue —a los inicios del siglo XIX— un proyecto revolucionario que hacía de una población un pueblo y de este un sujeto colectivo de la historia. Por cierto, no toda población estaba llamada a pertenecer al pueblo. La conformación de una identidad nacional sirve, tanto para integrar a los grupos sociales dominantes, como para diferenciar a este *pueblo*, fundamento del incipiente orden republicano de la población *indígenas*, *bandoleros*. Es, a la vez, un mecanismo de integración y de diferenciación. (p. 68)

Organizadas las sociedades, de acuerdo con una idea de orden, de delimitación del espacio y del tiempo, así como de un sentido de la existencia que no era conocido totalmente por los colonizados, se presentó una gran fractura, con manifestaciones de *destiempos* violentos, acomodamientos étnicos, sociales y culturales, conflictos regionales y sociales. Los proyectos de nación,

inspirados en las ideas de libertad, de progreso, de civilización, de ciudadanía, de fe en la razón, se encontraron con un territorio que era preciso habitar de otra manera, al que había que crearle una unidad que lo proyectara al futuro. Para ello, fue preciso reconstruir el pasado, reinventarse la historia de acuerdo con las necesidades que se tenían en el momento. En palabras de Lechner (1999), la identidad nacional fue “inventada a partir de valores afectivos como la manera de hablar y de comer, los hábitos y estilos de convivencia, pero incorporando así mismo, las fiestas y costumbres populares, los paisajes y los gustos estéticos” (p. 69). Todo sirve en la búsqueda de sí mismo, pero, en particular, la cultura y la historia son los materiales básicos con los cuales se elabora una memoria nacional (Lisón Tolosana, 1997).

Una memoria nacional que, según los aportes de Lechner (1999), se sacraliza. Los datos historiográficos se simbolizan, se limpian, se acomodan, se reordenan. La identidad nacional hay que inventarla, porque, para darle más espesura al proyecto de nación, requiere la creación de una memoria nacional, la cual, expuesta en la propuesta de invención histórica, se fija a través de estas estrategias:

1. La repetición, el calendario de las fiestas nacionales y su conmemoración ritual, año tras año, van asentando en la memoria colectiva ciertas fechas constitutivas de lo común. Y se procura que las iniciativas del presente se vuelvan memorables, a través de su coincidencia con las fechas ya consagradas del pasado.
2. La sobreproyección; se suele elegir aquellas fechas y figuras simbólicas del pasado que permiten realzar el presente. La coyuntura actual es sobrepuesta a determinada constelación histórica, con el fin de aprovechar su arraigo en la memoria colectiva, para envolver la actualidad, generalmente banal, en un aura cuasi mítica.
3. La vinculación entre fechas y figuras de diversas épocas. Mientras que la historiografía está inserta en secuencias cronológicas, la política de la memoria se apoya en grandes saltos. El evento del

pasado es sacado de su contexto histórico y transformado en un mito atemporal que legitima las metas políticas del presente. (Lechner, 1999, p. 70)

La *memoria*, fijada mediante estrategias de repetición, sobrevaloración y descontextualización histórica, tiene un espacio de repetición y recreación en espacios como la escuela, donde estas estrategias se asientan con propuestas o planes centralistas y nacionalistas, que cobran existencia en los programas de estudio, en especial, de asignaturas como historia, geografía o instrucción cívica. Casi que podríamos decir que la historia crea el mundo, la geografía lo habita y la educación cívica y religiosa lo justifican y lo mezclan. En palabras de Gerd Baumann (2001), la ideología de los estados nación se va a convertir en una especie de religión laica. Al tiempo

sitúa la Iglesia y al culto en una esfera privada, llena el vacío de retórica mística y ritual con una cuasi religión creada por el Estado. Así, la nación de cada Estado se construye como una comunidad imaginaria, como si fuera una súper etnia supremamente moral, y el Estado nación depende de una red de valores, lugares y épocas simbólicas que no son más que una especie de religión. (p. 63)

Por otro lado, las definiciones de nación y su derivado emocional, como la patria, se centran en características de un mismo territorio, una misma lengua, una misma religión, una misma raza. Olvidan las zonas intermedias y las confluencias culturales, limítrofes, las lenguas indígenas y negras, las religiones antiguas de incas, aztecas, muiscas, pijaos, etc.; los labios protuberantes, la piel lampiña, el color cobrizo. Todas las particularidades fueron englobadas en un prototipo, en un homogéneo cultural que las escondía y se reproducía con frecuencia en los textos escolares.

El espacio y la geografía nacional apoyan a la historia nacional. Los mares son la riqueza común, los ríos han visto correr la sangre de los héroes; en las colinas están enterrados los muertos

y la brisa limpia trae rumores de libertad. Los lugares que eran sagrados se destruyen, se reubican o se vuelven sagrados de otra manera.² Las diferentes regiones geográficas o culturales, los pueblos y ciudades, tienen denominaciones que, a la vez que las diferencian, las ubican en un contexto más general como el nacional. Medellín es la tacita de plata de Colombia, los Llanos Orientales son la tierra de la libertad, Valle es valle, y lo demás es loma. También los animales son resignificados, inventados para provecho del espíritu nacional; muchas naciones tienen un animal en sus escudos, como símbolo de lo más profundo de su identidad, ubicado en un lugar relevante. Actúan como tótem, punto de comunión, representación de fuerzas telúricas profundas. Toda esta creación de lo nacional se hace en medio de lo que Lisón Tolosana (1997) denomina “un romanticismo ideológico y un fetichismo emblemático” (p. 20).

Existen, además, símbolos creados para apoyar los ideales de la nación, como el himno, la bandera y el escudo nacionales. Los primeros relatan, de manera épica y grandilocuente, las gestas heroicas que se vivieron para poder ser libres e independientes y lograr los ideales que la divinidad ha trazado para cada nación. Estos textos se apoyan en músicas marciales y han sido muy influenciados, en aspectos como su dramatismo y ritmo narrativo, por *La marsellesa*, el himno nacional francés. El himno nacional está integrado con deber a las fiestas cívicas, los eventos oficiales, deportivos, culturales; hecho que apoya las estrategias de consolidación de la memoria nacional.

Las banderas nacionales son una interesante mezcla de colores y emociones. El espectro cromático se simboliza y resignifica, de acuerdo con los ideales patrios, con las riquezas naturales, con aspectos históricos relevantes de la vida nacional. Dentro de esta lógica, los colores se vuelven tan sagrados como lo que representan.

2 Tal es el caso del templo de la Virgen de Guadalupe, en Ciudad de México. Sobre las ruinas de un santuario azteca, se construyó un templo dedicado a una virgen cristiana, que en este momento se adora como si fuera pagana.

La bandera ondea por encima de todo, ella representa todo, es divina, es aquello que una nación puede ser y frente a ella se inclina la cabeza. Los escudos nacionales utilizan los colores de las banderas, pero al contener más elementos gráficos el relato se hace más extenso y, a la vez, más profundo. El gorro frigio, por ejemplo, forma parte de la imaginería de los escudos de muchos países latinoamericanos, lo cual denota lo importante que la Revolución francesa ha sido en estas tierras. Lo paradójico es que este elemento no se encuentra en el actual escudo francés. Estos símbolos patrios, tan fuertes, tan omnipotentes, tan inmarcesibles, tienen un fondo de debilidad que es necesario defender, incluso con la muerte.

Existe un principio de autodeterminación y autonomía que regula las naciones, aunque sea en la desigualdad. Ahora bien, estas naciones no solo necesitaban reafirmarse; también fue importante establecer límites y relaciones entre ellas, ya que muchos problemas de delimitación territorial estaban sobre el tapete, así como los problemas de circulación económica y comercial, de rivalidades históricas y culturales. Esta diferenciación en la homogeneidad es también la base sobre la que se instaura la mirada sobre los otros, los extranjeros, los que están más allá, los que no son como nosotros. Sensación que despierta tantos sentimientos paranoicos de autoafirmación —xenofobias— e idealización —xenofilias—.

En este momento, la idea de lo nacional ha entrado en crisis. El reforzamiento de una economía de mercado, las dificultades para sostener una competencia económica internacional, el avance de los medios de comunicación y la cibernética, han quitado espacio a las naciones para establecer una dinámica por fuera de lo nacional. No obstante, las circunstancias internacionales, generadas por el proceso de globalización, entran a marcar una crisis de la idea y el accionar de lo nacional. Los movimientos sociales de las últimas décadas han resquebrajado también la idea homogénea y sin fisuras de la identidad nacional, al volver visibles poblaciones que estuvieron en la trastienda de la historia o por fuera de ella.

El ritmo rápido de la vida moderna, los cortes en la difusión de las tradiciones culturales, antes transmitidas de generación en generación y ahora interrumpidas por fenómenos de violencia o reordenamiento poblacional, movimientos migratorios en busca de empleo, han fragmentado y complicado, aún más, la idea de lo nacional. El pasado dejó de ser importante, es relativo. El modelo de lo nacional, que se percibía por fuera del tiempo, era esencial, casi eterno. En contraste, los modelos de formas de ser, repetidos por cadenas nacionales e internacionales de televisión, son pasajeros, son móviles, no tienen mucho arraigo. Aunque se ha hablado de la crisis de lo nacional, no quiere decir que las naciones vayan a desaparecer:

Las fuerzas y agentes principales de nuestra posmodernidad parecen hoy ser, no la intransigente ideología política, ni la clase, ni el partido, ni el mesianismo marxista o de cualquier otro tipo, sino algo más arcano y universal; la colectiva identidad cultural, el nosotros nacionalista, la comunión étnica. (Lisón Tolosana, 1997, p. 11)

Tanto las identidades subjetivas, como las nacionales, son múltiples. Son diversas las circunstancias que influyen en la construcción de un ser humano o una nacionalidad, para definirla por elementos *homogeneizantes*, como la religión, la raza, el idioma o el territorio. Ser colombiano es mucho más que un hecho histórico o una vivencia contemporánea, o una ubicación en un entramado social. Se es colombiano o colombiana de muchas maneras, a pesar de la homogeneidad de los modelos de identidad nacional que reforzaron la invención de la nación colombiana.

Identidad y mestizaje

Difícilmente se puede afirmar que existen pueblos, razas, culturas, naciones, etnias, que no hayan tenido ninguna mezcla en su historia. La idea de lo puro, natural, ordenado y normal marcaron las diferentes interpretaciones que, desde la historia, la antropología

y el sentido común, se han elaborado en las sociedades occidentales, respecto a la comprensión conceptual y metodológica de los procesos de mestizaje, los cuales fueron considerados, inicialmente como anormales y, por ende, por fuera del orden establecido, desbaratando la lógica de lo naturalmente estatuido. Un orden roto y disperso, una interrupción antinatural de un proceso. Un bloque homogéneo que perdió su pureza, un resultado adverso, pero necesario en las relaciones de dominio. Si analizamos la historia de los seres humanos, veremos cómo ha sido una superposición de credos, poderes, mercados, territorios, religiones, etnias, mundos, pasiones. No es fácil encontrar, en la actualidad, un pueblo que siempre haya sido igual a sí mismo.

El mestizaje ha existido. Los procesos históricos vividos a lo largo de los siglos, en Europa, marcaron rumbos nuevos a las mezclas. La expansión del imperio romano, los árabes en España, la expansión de la ideología cristiana, el proceso colonial europeo. La historia de América es la historia de los mestizajes. El continente americano, denominado Abya Yala por los grupos autóctonos que habitaban antes del contacto con los europeos, era ya mestizo desde tiempos lejanos. Además, nació lejos de sí. Cristóbal Colón, al llegar a Santo Domingo, creyó que arribó a Cipango (antiguo Japón) y actuó como tal. La diversidad de América se mezcló con la diversidad de Europa y, dolorosamente, nació América. La mezcla ha existido, pero, en el decir de Serge Gruzinski (2000):

¿En qué condiciones, en qué circunstancias, en qué ritmos?, ¿hasta qué punto expresan reacción ante la dominación europea?, ¿o son una repercusión ineluctable de esta, cuando no una manera astuta de enraizar nuestras maneras de ser en el seno de poblaciones sometidas? ¿Hasta qué punto una sociedad occidental puede tolerar la aparición creciente de expresiones híbridas? ¿En qué momento intenta ponerle trabas? ¿A qué precio consigue dominar el fenómeno y hacer de él la base de su supremacía? ¿Qué sentidos, qué límites y qué trampas oculta la metáfora tan cómoda de la mezcla? ¿Cómo se despliega, suponiendo que exista, un pensamiento mestizo? (p. 22)

Las inquietantes preguntas planteadas por Gruzinski (2000) generan cuestiones sobre qué es lo que se mezcla, cómo se mezcla y cuáles son sus resultados. Se mezclan seres humanos de carne y hueso, junto con sus dioses y sus leyendas. Se mezclan pueblos con pueblos, estructuras económicas, formas de parentesco, estrategias de guerra. En nuestro caso, Europa se mezcló con América. Se mezclaron cada uno, desde su historia, sus expectativas, sus conflictos internos. De todas maneras, no es atinado decir que Europa se mezcló con América, como si estos continentes fuesen unas entidades con vida propia, capaces de tener códigos comunicativos entre ellos, o como si hubiese un pensamiento único, racional y coherente, tanto en los españoles que llegaron al Nuevo Mundo, como en los nativos de América.

La situación tiene matices. Los españoles que llegaron a estas tierras, que pueden considerarse *lo europeo*, estaban influenciados por los árabes, que ocuparon su territorio durante ochocientos años. Tampoco eran de la misma región y, además, tenían conflictos étnicos y culturales. Fuera de eso, no podía esperarse de ellos ser los intelectuales que iban a propagar un nuevo orden de ideas o un nuevo sistema filosófico. Al mundo inconexo, necesitado de resignificaciones de las nuevas realidades americanas, se le agregó la idealización de su lugar de origen, aquel donde todo era mejor, porque era como era, la obsesión por reconstruir en el nuevo mundo las condiciones del antiguo, por solucionar aquí las limitaciones que habían tenido allá. Después, llegaron los esclavos negros africanos, desarraigados, fracturados, vueltos mercancía. No es pues coherencia, ni lógica, ni homogeneidad, lo que se mezcla. Se mezclaron por la fuerza. Como bien expone Darcy Ribeiro (1992):

La historia del hombre en los últimos siglos es principalmente la historia de la expansión de la Europa Occidental, que al constituirse en núcleo de una nueva civilización, se lanzó sobre todos los pueblos de la Tierra en oleadas sucesivas de violencia, de codicia y de opresión. En este movimiento, el mundo entero fue revuelto y

recompuesto de acuerdo con los designios europeos y conforme a sus intereses. Cada pueblo y aún cada individuo, dondequiera que hubiese nacido y vivido, fue finalmente alcanzado y envuelto en el ordenamiento europeo y en los ideales de riqueza, poder, justicia, o santidad por él inspirados. (p. 37)

Hubo vencedores y vencidos. No obstante, más que un cambio radical, en términos económicos, sociales o culturales, la conquista de América significó para los nativos la derrota de sus dioses. Dioses que fueron vencidos en su propio terreno. Se quebró el mundo de lo trascendente. Se rompió un orden divino. Quedó como única alternativa el dios vencedor, el único, el que apoya y está apoyado por la fuerza, por las armas. Los esclavos negros lo habían perdido todo, pero sus dioses quedaron intactos. Es más, emigraron a América. Aunque se escondieron en las plantaciones de algodón, en las selvas espesas, en las minas de oro, el dios único no cejó hasta acabar con ellos.

Las formas de mezclarse y sus resultados son tan variados como cada situación. Como ocurre siempre, los vencedores, en nuestro caso los españoles, instauraron su modelo de realidad, su paradigma, cuando lo declararon obligatorio, lo justificaron legalmente, lo impusieron. Esta imposición tiene varias posibilidades, que van mucho más allá de considerar al uno como agente y al otro como recipiente. La primera se refiere a la necesaria resignificación de todos los aspectos de la vida humana, cotidiana y trascendente, por parte de los indígenas, de acuerdo con el nuevo orden impuesto. Incoherencias entre la memoria y el futuro, entre lo que se permite y lo que se niega. Todo lo anterior acontece en movimientos de aceptación obligatoria, o de asimilación dentro del esquema indígena, o de traslado de dicho esquema a un concepto cristiano, o de rechazo profundo y total, o de creación consciente o inconsciente de máscaras nuevas para adorar al antiguo mito, o de aceptación del Nuevo Mundo como único y perfecto, o todas las anteriores posibilidades, amalgamadas de manera compleja.

Son muchas las posibilidades y no se puede hacer un esquema o modelo. Ocurren cambios también del otro lado. Aunque los españoles impusieron su mundo, estuvieron lejos de estar separados de su propia invención. En términos generales, su gesta de descubrimiento y conquista reforzó los patrones de identidad cultural y redefinió los ideales de su futuro como colectivo. Los que llegaron a América se mezclaron de todas maneras. Mezclas de torrentes sanguíneos que dieron nacimiento a los criollos y a los mestizos. Cruces de recetas culinarias, adopción de productos nativos, de músicas, de estilos arquitectónicos, vírgenes españolas talladas con el estilo indio. Mitos y tótems indígenas leídos desde la cosmogonía occidental, santos cristianos renacidos en América.

Entonces, ¿quiénes somos?

En términos generales, en el proceso de conformación de la nación colombiana y en la implementación de la idea misma de ser colombiano, influyeron muchos factores que tienen que ver, entre otros, con la imposición de un sistema político centralista, discriminatorio e inequitativo en lo económico, la fragmentación regional, el olvido de una gran parte de la población y la implementación, desde la élite en el poder, de un modelo, de un imaginario, de unas representaciones sobre la nación, completamente descentradas del país mismo. La propuesta de identidad nacional se elaboró teniendo en cuenta lo que se debía ser y, para ello, era necesario olvidarse de lo que se había sido. El modelo impuesto tenía su razón de ser en el más allá, en la civilización occidental como modelo universal, en la creación de un dios único, en el triunfo de la interpretación de la *cultura razonada*, en el mundo del mercado, del progreso, de la separación entre cuerpo y cabeza.

Tenemos, entonces, que el mundo impuesto por España tiene aportes del negro, del indio; no es completamente español. Es nuevo, es una concreción cultural difusa, indefinible, cambiante, que carga en el fondo con su dramatismo. Tres universos que se incluyeron en uno. Tres mundos que debían ser uno. Pero las cosas

no ocurren porque se piensan. Difícilmente podrán ser echadas al olvido las raíces indígenas, las herencias negras, las tradiciones mulatas. La idea del otro como un ser pasivo, con la receptividad y vacuidad de una esponja, ha sido duramente cuestionada por la diversidad de la manifestación diaria de la vida colombiana. No hemos podido olvidarnos de qué somos y tal vez nunca sepamos quiénes hemos sido. Somos identidades en encrucijada; un cruce de caminos de la ampliación del mundo, encierro de soledades. Somos y no somos, como un hijo pródigo que no recuerda el camino a casa.

Nos quedó el mundo dividido en mil fragmentos y un dios que es la mezcla de muchos. Adán y Eva, de parientes, así como Bachué y su hijo, de enemigos. Nos quedó el idioma español, con sus palabras árabes, las iglesias, el temor a las lagunas y el gusto por los reyes y las reinas. Nos quedaron tres razas revueltas, el pasillo, la chirimía, la cumbia y la tristeza. Los abuelos blancos, las abuelas indias, las abuelas negras. Las corridas de toros, el amor a la oratoria y la prosopopeya. Nos quedamos nosotros mismos bautizados de otra manera. Nos quedaron las vírgenes de Fátima, de Guadalupe, del Perpetuo Socorro, de los Remedios y de Tristezas.

Sin embargo, de este inventario, de esta serie de amalgamas, de sincretismos, de choques entre lo religioso, lo laico y lo pagano, lo tradicional y lo moderno, de resistencias y contradicciones, emergió una cultura o, mejor, emergieron matrices culturales desde las cuales se elaboraron diferentes representaciones sobre lo nacional, que conducen a la conformación de un imaginario complejo, parte del cual se sondea en las diferentes formas de socialización política dadas a los colombianos y que, en el caso de este trabajo, intentamos analizar a partir del examen de los textos escolares de ciencias sociales, que circularon en la enseñanza primaria y secundaria, durante la primera mitad del siglo xx.

CAPÍTULO SEGUNDO

Cultura escolar, textos y entramados político-pedagógicos

Un mundo de palabras

Los manuales y textos escolares presentan características a resaltar, teniendo en cuenta, ante todo, su papel de selección cultural, de legitimadores de una mirada del mundo que, aunque parezca universal, es relativa y parcial. El autor del texto actúa como el creador de un mundo que se naturaliza en el mismo momento en que se eterniza a través de la escritura y la publicación del libro. El universo de hechos y opiniones que concurren en un texto escolar muestra una posición política expresada de manera académica. Los textos escolares instrumentalizan una visión oficial del mundo. Son sintéticos y doctrinarios. Por un lado, no se detienen a entender el proceso de ningún concepto o problema, sino que lo sintetizan, lo vuelven simple y fácil de aprender. Por el otro, su carácter doctrinario se refiere a la presentación de una forma de ver el mundo, que se muestra a los estudiantes como única alternativa que selecciona esquemáticamente el conocimiento, el cual se muestra como algo estático y acabado, cuando considera sus características de proceso de modo incompleto e invisibiliza la incidencia de los actores sociales en su elaboración; es decir, el contexto sociohistórico y el entramado político-pedagógico, en los que tiene lugar

la construcción de conocimiento en cualquier esfera. Rafael Valls Montés (1998) así lo expresa:

Las críticas más frecuentes sobre los manuales escolares se han centrado tradicionalmente, y también en la actualidad, en el frecuente carácter de recurso, prácticamente único, que los manuales escolares han representado en periodos muy amplios de la historia de la educación reglada. Se quería destacar con esta apreciación la dimensión cerrada y dogmática que los manuales podían adquirir al no ser contrastados entre sí o, sobre todo, con otras fuentes informativas que permitiesen una información más plural y polifónica. (p. 69)

En los textos escolares se tejen, de manera abigarrada, los intereses y las interrogantes de una época, expresados en las huellas que dejan los editores, los libreros y los autores, que señalan los proyectos sociales y políticos de los que hacían parte, sus trayectorias profesionales y el papel de los intelectuales en una época determinada, así como el estado y apropiación de las disciplinas sobre las que fueron escritos los textos y los modelos pedagógicos en los que se inspiraron; en fin, el cúmulo de significaciones que nos permite hablar de los textos escolares como objetos culturales, que entran en interacciones complejas con el contexto escolar en el cual se difunden, con el tipo de apropiaciones que de ellos hacen maestros y alumnos, además del contexto sociocultural en el que está inserta la escuela. Estos diversos elementos hacen parte de lo que genéricamente llamamos *cultura escolar*.

La cultura escolar es un campo en el que tienen expresión múltiples y contradictorios intereses, en donde se enfrentan distintas matrices y en el que grupos hegemónicos o subordinados luchan con respecto a la imposición de los sentidos culturales y de la organización social durante una época dada. El texto escolar debe ser entendido como un objeto cultural, que circula en un contexto complejo en el cual sus intencionalidades chocan, se amalgaman,

se superponen, con un sinnúmero de elementos presentes en el contexto escolar y que articulan, de manera compleja, la cultura escolar, definida en estos términos:

Un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de ‘prácticas’ que permite la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos, normas y prácticas relacionadas con finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización). Normas y prácticas no pueden ser analizadas sin considerar el cuerpo profesional de los agentes que son llamados a obedecer esas órdenes y, por lo tanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación; es decir, los profesores de educación primaria y los demás profesores. [...] Por cultura escolar es conveniente comprender también, cuando esto es posible, las culturas infantiles (en el sentido antropológico del término) que se desarrollan en los patios de recreo y el alejamiento que presentan con relación a las culturas familiares. (Dominique, 2001, pp. 10-11) [traducción de los autores]

Al mismo tiempo, Julia Dominique (2001) enfatiza la importancia de los nexos entre la cultura escolar y otras expresiones que se dan lugar en diferentes escenarios sociales. En sus palabras, dicha cultura “no puede ser estudiada sin un análisis preciso de las relaciones conflictivas o pacíficas que ella mantiene, en cada periodo de su historia, con el conjunto de las culturas que le son contemporáneas: cultura religiosa, cultura política o cultura popular” (p. 10).

Las representaciones corrientes en torno a los textos de ciencias sociales, como portadores de verdades incuestionables, son coherentes con el papel doctrinario característico de todos los libros de texto, en cuanto a su pretensión de veracidad, como bien lo afirma Inglis (citado en Michael Apple, 1993):

Los libros de texto son, en realidad, mensajes sobre el futuro y van dirigidos a este. Como parte de un currículo participan nada menos que en el sistema de conocimiento organizado de la sociedad. Participan en la creación de lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. Ayudan a determinar los cánones de la veracidad y, al hacerlo, contribuyen también a crear un punto de referencia principal para saber lo que realmente es el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad. (p. 112)

A comienzos de los años 90, las investigaciones sobre manuales escolares incorporaron enfoques analíticos y metodológicos, en los que se tuvieron en cuenta las consideraciones planteadas hasta el momento, lo cual ha permitido insertar el estudio de los manuales escolares dentro de reflexiones más amplias sobre la historia de las disciplinas escolares, campo en el cual han incidido los desarrollos de la historia social del currículo, la historia de las disciplinas escolares y la historia de la historiografía escolar (Valls Montés, 1999).

Las apreciaciones anteriores permiten ratificar que el saber escolar de determinada disciplina tiene sus propios ritmos y dinámicas, con respecto al saber general de la disciplina científica en la que se enmarca el texto; por esta razón, es necesario explorar, en detalle, la relación que se teje entre la construcción de la disciplina escolar y las disciplinas científicas. Agustín Escolano Benito (2001) así lo afirma:

En esta perspectiva los manuales escolares podrían verse desde una triple óptica: como soportes curriculares, que materializan una disciplina específica en el campo escolar; como espejos de la sociedad que los produce, que permiten ver aspectos comunicativos, didácticos y pedagógicos de los maestros y escuelas del pasado; y como una escritura retórica de la escuela y las disciplinas escolares. (p. 37)

La importancia del texto escolar, entendido como un objeto cultural construido históricamente, radica no solo en la posibilidad que deja su análisis para develar las características de la cultura escolar en determinado momento histórico, las tensiones que la definen y las relaciones que se tejen entre cultura escolar y otras culturas, sino para comprender los modos de pensar de una época, los imaginarios colectivos que quedan impresos en los textos escolares, constituidos como uno de los lugares de la memoria social, a través de los cuales las sociedades y los grupos sociales que las conforman se piensan como colectivos. En esta perspectiva, los textos escolares son fuentes de gran valor para analizar la construcción de identidades sociales e individuales.

Antes de entrar a precisar algunas de las características de los textos y de los autores que fueron sometidos a revisión documental, vamos a describir y analizar las políticas educativas de principios del siglo, en las que se insertaron los lineamientos en torno a la enseñanza de las ciencias sociales y la elaboración de textos escolares en esta área.

Políticas educativas y enseñanza de las ciencias sociales en Colombia (1900-1950)

En el proceso de consolidación del Estado nación, la educación cumplió un papel significativo en la promoción de imágenes, referentes y significados sobre lo nacional. En esta perspectiva, a lo largo de la primera mitad del siglo xx, se llevaron a cabo reformas tendientes a la creación de un sistema educativo nacional, acorde con las necesidades del proyecto de construcción de la identidad nacional. Estas reformas pretendieron la racionalización de los procesos educativos e intentaron homogeneizar y unificar, tanto los distintos niveles del sistema como los planes y programas de estudio.

Dentro de las reformas realizadas sobre los planes de estudio, las ciencias sociales se concibieron como estrategias para fortalecer la nacionalidad y formar un espíritu pragmático que permitiese a los

individuos articularse de manera efectiva a los cambios de la sociedad. En cuanto a las particularidades de estas materias, digamos que la *historia* tuvo como uno de sus principales objetivos avivar el sentimiento patriótico a través del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que nos dio la independencia; la *geografía*, a partir del conocimiento y uso del territorio, debería fortalecer la capacidad de los niños y jóvenes para explotar las riquezas con las cuales contaba el país y, finalmente, la *instrucción cívica* tendría por objeto fortificar los ideales patrióticos, mediante la inculcación de hábitos de respeto, orden y disciplina frente a la autoridad y la iconografía nacional. A continuación, mostraremos algunas características de las políticas educativas y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales durante la primera mitad del siglo xx.

A partir de 1903, con la promulgación de la Ley 39, emergió un nuevo marco normativo de instrucción pública en Colombia, inspirado, por un lado, en la necesidad de que la educación contribuyera al desarrollo industrial del país, mediante la formación de personas capacitadas para realizar las actividades prácticas y, por otro, con el fomento de un sentimiento de unidad nacional, que superara la división social ocasionada por el convulsionado siglo xix. En la *Exposición de motivos* sobre dicha ley, Antonio José Uribe (1927) anotó que todo el sistema educativo colombiano debía defender una educación que capacitara a los individuos para el trabajo, orientándose hacia un ideal práctico en contraste con la tradición especulativa. Uribe aludió al desajuste social producido por el escaso número de obreros capacitados y el exceso de letrados inútiles, dentro de una sociedad que se perfilaba como práctica, en la que los valores a interiorizar estaban pautados por el trabajo y el modelo industrial. Este desajuste causaba una sensación de malestar, un estado de penuria y una *falsa percepción de la vida*, que desembocaba en acciones políticas por vía armada, lo cual era necesario corregir a través de la educación y de la inculcación, a través de ella, del nuevo *ethos* de vida burgués e industrial. Mediante el uso de símiles que evocaban el darwinismo social, Uribe identificó

a los que adherían al modelo pactado por el capitalismo de la época como los organismos más fuertes y destinados a sobrevivir. Según el ministro:

En nuestro vicioso sistema de educación se encuentra principalmente el origen de nuestro singular atraso industrial, y en mucha parte el de las guerras civiles. El desequilibrio social que se produce con la falta de obreros hábiles y con el aumento creciente de letrados inútiles, es causa del malestar en que vivimos, de la penuria en que nos hallamos y de la falsa noción de la vida que aquí se tiene, por lo cual todos nos encaminamos a las agitaciones políticas que, periódicamente, se desatan en luchas armadas. [...] Si ante la dolorosa experiencia de lo que ha ocurrido no hacemos voto formal de variar de rumbo, ya podemos estar seguros de que de aquella causa, como de fuente envenenada, seguirán brotando todos nuestros males, y de que, en cumplimiento de la inexorable ley de la selección de las razas, la nuestra, empeñada en vivir dentro de la atmósfera de la especulación política, tiene que desaparecer, por la concurrencia y la lucha de organismos más fuertes, que se robustecen con la savia del trabajo y de la industria. Es necesario convertir la República entera en un inmenso taller, pues solo con el trabajo podremos curar las profundas dolencias que afligen a la sociedad colombiana. (pp. 36-37)

Según la Ley 39 de 1903, la instrucción pública quedó dividida en cuatro niveles. En primer lugar, se hallaba la instrucción primaria, dentro de la cual hubo cuatro tipos de escuelas: las primarias dirigidas por los jefes de las misiones religiosas, en territorios en donde ellos hicieran presencia; las escuelas primarias de las intendencias nacionales (alejadas de las regiones centrales del país); las escuelas rurales alternas (de tres años de estudio) y las escuelas urbanas (compuestas por seis años de estudio). En segundo lugar, la instrucción secundaria, diferenciada en escuelas normales de varones y mujeres (para la formación de maestros), instrucción secundaria técnica e instrucción secundaria clásica o de filosofía y letras. El tercer nivel, fue el de instrucción industrial

y técnica, compuesto por la Escuela de Artes y Oficios, el Instituto Agrícola y la Escuela Nacional de Minas. El cuarto nivel se dedicó a la instrucción profesional, en la cual confluían las facultades de Filosofía y Letras, Medicina y Ciencias Naturales, Matemáticas e Ingeniería, Derecho y Ciencias Políticas, el Colegio Dental y las facultades profesionales existentes en los departamentos del país. Cada uno de estos niveles contaba con un plan de estudios específico y respondía a distintos intereses políticos y sociales.

En el ámbito departamental, la ley exigía que los niños fueran formados tanto en el desarrollo de *actividades productivas*, especialmente la agricultura, como en el *ejercicio adecuado* de la ciudadanía, con el cuidado de fijar en los menores los deberes y compromisos que tenían en el proceso de construcción de la nación. Para los dirigentes nacionales, las generaciones del siglo xix se encargaron de sumir al país en una situación política demasiado inestable, por lo cual las nuevas generaciones del siglo xx tenían a su cargo la reconstrucción —regeneración— de la nación y la consolidación del orden social. Con respecto a ello, los fines de la instrucción primaria y secundaria, planteados en la Ley 39 de 1903, insistieron en la formación ciudadana y en la formación técnica como ejes del proceso educativo:

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 preparen para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio.

Artículo 11. La instrucción secundaria será técnica y clásica. La primera comprenderá las nociones indispensables de la cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva. La segunda comprenderá todas las enseñanzas de Letras y Filosofía. En los colegios e institutos establecidos oficialmente con rentas nacionales, departamentales o municipales, se dará preferencia a la instrucción técnica.

En lo concerniente a la escuela primaria rural, según el Decreto 491 de 1904 que reglamentó la Ley 39 de 1903, el plan de estudios incluía la enseñanza de religión, lectura, escritura, aritmética —a lo largo de los tres años de duración de la primaria rural—, geografía y urbanidad. Así mismo, se diferenciaron las escuelas de niños de aquellas destinadas a la educación de las niñas, porque ellas verían todas las materias dentro del programa de los niños, además de costura (artículo 68 de dicho decreto).

Sobre la urbanidad, materia vista únicamente durante el primer año de la escuela primaria rural, se destaca que el contenido debía orientarse a la explicación de los deberes morales y sociales del individuo. En el caso de la geografía, el estudio iniciaba con conceptos básicos sobre distrito, provincia, departamento y país. Para finalizar el curso, se enseñaba la geografía física y política del distrito en el que se ubicara la escuela. En la geografía del tercer año, el estudio se orientaba a nociones generales sobre la división del globo terráqueo y a los diferentes lugares del mundo (continentes, mares, etc.). Este plan también se adoptó en las escuelas primarias de las intendencias. Las escuelas a cargo de las misiones se centraban en “atender a la evangelización y la instrucción de las tribus salvajes” (artículo 29).

Por su parte, las escuelas primarias urbanas, que tenían una mayor duración (seis años), contaban con un plan de estudios más amplio, dentro del cual se dedicaba mayor tiempo a asignaturas como lectura, lecciones objetivas, aritmética, escritura, dibujo lineal, canto, calistenia y obras de mano. Las materias de geografía e historia patria se incluían en el plan de estudios a partir del tercer año. La geografía se iniciaba con un estudio sobre la localidad donde se encontraba la escuela, para pasar a la geografía del departamento, del país, del continente y, finalmente, del mundo. En el caso de la historia, el estudio se guiaba por una línea evolutiva del tiempo, que empezó en el periodo de la conquista para terminar con el estudio de la época republicana. Llama la atención que la enseñanza de la urbanidad no se contemplaba en las escuelas primarias urbanas sino en las rurales.

Con respecto a la educación cívica, si bien no se incluía como materia específica, excepto en el plan de las escuelas nocturnas, siempre fue motivo de interés y atención por parte de los ministros y demás autoridades educativas nacionales. En esta perspectiva, el artículo 57 del Decreto 491 dispuso que los maestros tendrían como deber primordial

despertar y avivar el amor a la patria por una educación especial, que consista en excitar entusiásticamente el sentimiento de los niños a favor del país natal. Exposiciones frecuentes sobre las bellezas de la patria, sobre sus fastos gloriosos, sobre los hombres que la han ilustrado, inspiran a los niños legítimo orgullo de pertenecer a un país que tiene tantos títulos a su afecto y suscitan en ellos el entusiasmo patriótico.

A diferencia de los planes educativos de la educación diurna, en las escuelas nocturnas —a las que ingresaban obreros o trabajadores jóvenes y adultos— sí se hizo explícita una materia destinada a la enseñanza de la instrucción cívica, en la cual se estudiaban nociones sobre la patria, la ciudadanía y cómo adquirirla, además de los deberes y derechos del ciudadano, el respeto a las autoridades legítimamente constituidas, el sufragio universal y municipal y, por último, la división de los poderes nacionales y municipales y forma de elección de cada uno. Según el ministro de Instrucción Pública, Manuel Dávila Flórez, estas escuelas nocturnas tenían por objeto:

1. Combatir el analfabetismo.
2. Proporcionar la mayor suma posible de conocimientos útiles a los que, por estar dedicados forzosamente durante el día al trabajo, no pueden concurrir a las escuelas y colegios diurnos.
3. Proporcionar, de modo particular a los obreros, las luces conducentes al mejoramiento de la industria u oficios a que estén dedicados, y nociones sanas acerca del orden social.

4. Inspirar a los mismos obreros amor a la virtud y a la patria, sentimientos de honor, de bondad y de solidaridad con los demás factores sociales.
5. Fomentar en los mismos las buenas maneras y la cultura en general. (artículo 1.º de la Resolución 164 de 1910).

Sobre la educación secundaria, recordemos que se dividía en escuelas normales, técnica y clásica. A la luz de la legislación educativa de las primeras décadas del siglo xx, la educación secundaria técnica no recibió la misma atención que la clásica, la cual fue reglamentada, además del Decreto 491 de 1904, por el Decreto 229 del siguiente año. Recordemos que los egresados del bachillerato clásico obtendrían el título de bachilleres en Filosofía y Letras y tendrían la opción de ingresar a otras facultades universitarias, además de la Facultad de Matemáticas. En esta parte, resulta de interés mencionar que, posiblemente, los estudiantes del bachillerato técnico optarían por continuar sus estudios en el nivel de instrucción industrial (en el cual se ubicaban la Escuela de Artes y Oficios, el Instituto Agrícola y la Escuela Nacional de Minas), antes que en el profesional. Por su parte, los egresados del bachillerato clásico obtenían sus cupos para ir directo al nivel profesional.

Con respecto a las escuelas normales, revistieron una singular importancia, en el entendido de que sus egresados serían los encargados de instruir a los niños de las escuelas primarias. Por tal motivo, los maestros que se formarían en las escuelas normales deberían ser portadores de todos los atributos requeridos para consolidar la nacionalidad colombiana y de los principios básicos de la moral católica. Además de instruir a los niños en estos aspectos, los maestros deberían ser un ejemplo para los estudiantes de las escuelas primarias.

En el plan de estudio de las escuelas normales, reglamentado por el Decreto 491 de 1904, podemos ver que hay una alusión a la importancia de que la geografía y la historia se centren en el caso colombiano. En lo referente a la educación cívica, se asimila al estudio de las instituciones constitucionales y administrativas

del país, así como a la legislación educativa; es decir, en un primer momento, la enseñanza de la cívica se asoció con el conocimiento que se tenía sobre la estructura del Estado colombiano y sus principales desarrollos legislativos. En términos generales, este plan de estudios se conservó en el Decreto 827 de 1913.

Durante los primeros años del siglo xx, el modelo pedagógico definido por el Gobierno nacional y por las directivas del Ministerio de Instrucción Pública, fue el método intuitivo y práctico, apoyado en Pestalozzi, al tratar sobre que las lecciones de cosas *no fueran tanto lecciones como sí cosas*. El artículo 54, del referido Decreto 491 de 1904, anotó lo siguiente, con respecto al método de enseñanza que debía ser utilizado por los maestros:

Las instituciones deben basar sus enseñanzas, en cuanto sea posible, sobre la intuición; teniendo cuidado de despertar constantemente en los alumnos el espíritu de observación, de reflexión y de invención, y de acostumbrarlos a expresar sencilla pero correctamente sus propias observaciones, sus propios raciocinios. Las nociones que se inculquen deben ser siempre exactas y se debe tener presente que las repeticiones hechas bajo formas variadas y atractivas hacen familiares las materias enseñadas.

Con el advenimiento de las reformas y debates educativos de la década del 20, los fines de la educación, tanto del nivel de primaria como secundaria, apuntaron a modelar determinado tipo de ciudadano que cumpliera con tres funciones básicas: servir a Dios, a la patria y a la sociedad. La concepción de ciudadano se ligaba a la de buen cristiano y los valores cívicos se equiparaban a las virtudes definidas por el catolicismo. En este contexto, el servicio a Dios se prestaba mediante el fortalecimiento del espíritu cristiano católico; el deber con la patria se conseguía mediante la creación y consolidación de un sentimiento nacionalista basado en el recuerdo emblemático de los próceres nacionales y los símbolos e iconografía que daban origen a la nación; por último, el servicio a la sociedad estaba relacionado con la capacidad productiva de

los individuos y, por ende, con las posibilidades brindadas por el trabajo para el desarrollo técnico e industrial de la misma sociedad. Así mismo, de acuerdo con algunos intelectuales de la década del 20, uno de los mayores inconvenientes de la educación consistía en no formar a los ciudadanos para la vida práctica y técnica, por lo cual era necesario entender lo siguiente:

Los trabajos del laboratorio y el taller engendran el hábito de observación, establecen la diferencia entre lo exacto y lo vago, facilitan la inspección de los fenómenos naturales complejos y hacen notar la inexactitud de todos los informes abstractos, recibidos verbalmente sobre hechos reales que, una vez cristalizados en la mente, quedan allí mientras dure la existencia. (Rosales, 1926, p. 9)

Esta orientación hacia lo práctico se fortaleció con el reconocimiento legal del trabajo infantil, hecho que se evidencia en el parágrafo 6 del Decreto 1790 de 1930, en el que se lee: “Los mayores de once años pueden ser empleados en las labores agrícolas, industriales o domésticas, siempre que presenten el certificado de instrucción mínima o demuestren hallarse en la época de vacaciones escolares”.

Respecto a la coyuntura de la década del treinta, el fortalecimiento de la formación técnica y vocacional de los sujetos se inscribió en la polémica generada por la posición de un grupo de intelectuales, que consideraba que nuestro pueblo había sufrido un progresivo proceso de degeneración, debido a los múltiples cruces genéticos y a factores asociados con el clima y el ambiente general de nuestro territorio. De acuerdo con Miguel Jiménez López (1917), las incapacidades del pueblo para desenvolverse como nación ponían de manifiesto las expectativas por moldear un prototipo de ser humano acorde con las características del *ethos* burgués:

Muchas son las buenas cualidades que los observadores y sabios nos han reconocido: vivacidad, penetración, sensibilidad, espíritu

fogoso y enamorado de lo grande, adaptación fácil en países de cultura avanzada; virtuosidad para las artes de pura imaginación; inteligencia muy bien dispuesta si no para hacer avanzar, sí para asimilar las diferentes ciencias. Pero al lado de estas excelentes condiciones, hay en nuestra mentalidad como Nación un aspecto deficiente que, asimismo, tampoco ha escapado al análisis de los que se ocupan de la psicología colectiva: cierta incapacidad para el esfuerzo sostenido y metódico; una carencia innegable de aptitudes de orden práctico; y para decirlo de una vez, una incompleta organización de la voluntad; de incapacidad para la acción. (p. 8)

Además del carácter práctico que se debía fomentar en las nuevas generaciones, era necesario consolidar el control sobre el cuerpo (tanto individual como social), en aras de construir un ciudadano moderno. A este fin apuntó la enseñanza de la educación física, mediante la cual se buscó consolidar el cuerpo social, en donde el alma pudiera cobrar forma. Así mismo, paralela a la formación corporal del individuo, a la corrección de los defectos de la raza, debía continuarse con la estrategia de fortificar el alma nacional, mediante la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, porque, sin ella, “queda el pueblo falto de raíces que le sustenten, y lo que es peor, no tiene conciencia de sus destinos como nación” (Jiménez López, 1917, p. 130).

Como ya se dijo, la formación ciudadana en esta coyuntura estuvo ligada a la consolidación del ideal del buen cristiano. En otras palabras, dentro del patriotismo —sentimiento nacionalista de los niños— debería existir un espacio, tanto para amar a la patria, como a Dios. En el Congreso Pedagógico celebrado en 1917, Mario Marioli afirmó que “después de Dios, dueño absoluto y dador de todo bien, a la Patria debemos cuanto poseemos en este mundo, por lo tanto, después de amar a Dios sobre todas las cosas, a la Patria debemos consagrar todos nuestros afectos” (p. 332). En esta perspectiva de formar a los niños dentro de las virtudes del catolicismo, como fuente del modelo de civilidad colombiano, contribuyeron tanto la enseñanza de la cívica, entendida como

la *historia del presente*,¹ como la enseñanza de la historia patria, dentro de cuyos fines se incluía, según Marioli:

Formar el patriotismo; cultivar en el alma del niño esa virtud cristiana practicada en toda su perfección por el Hombre-Dios, tal es el fin al que debe tender la enseñanza de la Historia Patria en las escuelas primarias. Fin noble y que después de la formación religiosa debe emplear todos los esfuerzos del maestro. No todos los ciudadanos están obligados a ser grandes matemáticos, grandes oradores, grandes artistas; pero sí todos están obligados a ser buenos cristianos y verdaderos patriotas. Con razón pues la enseñanza de la Historia Patria ocupa después de la Religión el primer puesto en cuanto a valor educativo. (Citado en Uribe, 1919, p. 333)

El fortalecimiento del patriotismo y del espíritu cívico de los niños y jóvenes condujo a que se redimensionara la importancia de la instrucción cívica. Así, mediante el Decreto 1750 de 1922 (diciembre 21), se estableció que la enseñanza de la instrucción cívica sería obligatoria en los cuatro últimos años lectivos de todas las escuelas primarias urbanas de la república, cuyos contenidos se delimitaron en consideración al aprendizaje en torno a las instituciones sociales; por ello, se comenzaba en la sección media de la primaria por las instituciones inmediatas, como familia y escuela, para pasar, en la sección superior, a aspectos relacionados con los conceptos y la simbología nacional. En el caso de esta última, los contenidos se centraban en los aspectos normativos de la ciudadanía, la lógica electoral y el funcionamiento de las ramas administrativas del poder, así como el de otras instituciones (Ministerio de Instrucción Pública, 1923).

Las reformas educativas de finales de la década del 20, en la cual el Estado tomó la vocería cuando recogió las inquietudes y problemas expuestos por los intelectuales nacionales, continuaron evidenciando la idea de un pueblo necesitado de cuidados médicos,

1 "Plan de estudios para las escuelas urbanas, por E. G. J.", en A. J., Uribe (1919).

higiénicos y alimenticios, con el fin de adaptarlo a las exigencias para construir una nación moderna. Es decir, en la gramática sobre lo nacional, se fortaleció la figura de un pueblo sano, como base para el desarrollo del modelo de civilización promulgado por las élites nacionales, el cual tenía sus orígenes en la tradición romántica e ilustrada europea.

Este rasgo continúa vigente durante la década del 30 en la que, además de fortalecer la figura del médico escolar, se crearon programas para inspeccionar la situación de la higiene de los edificios escolares (Resolución 30 de 1936) y se establecieron los restaurantes escolares (Decreto 2686 de 1936). Mediante el artículo 3 de la Resolución 1 de 1936, se dispuso que en todos los colegios debía existir un registro sobre los datos de desarrollo físico de los estudiantes: talla y peso mensual, complexión, fuerza muscular, agudeza visual y auditiva, estado de la dentadura y estado de salud en general. Lo anterior apuntaba a fortalecer al cuerpo, como base del desarrollo de ciudadanos productivos, con la idea de dimensionar el papel de la educación primaria en la construcción del proyecto civilizatorio colombiano (Jiménez López, 1933).

En la década del 30, además, se acentuó el proceso reformista de la educación, debido a la fuerte incursión del ideario de la escuela nueva y se evidenció de forma más clara la articulación de la educación en el proyecto político de la modernización. Valga decir que este proyecto se caracterizó por la mayor intervención del Estado en la sociedad, la consolidación del sector manufacturero que permitiese al país articularse al contexto económico internacional y la presencia de un ambiente intelectual impregnado de los avances de las ciencias sociales. En este ambiente, “los discursos culturalistas comenzaron a permear algunas de las instituciones y de los intelectuales colombianos que reflexionaron sobre los problemas del país y sus características como nación, entrando a disputar o a compartir los escenarios con los deterministas organicistas” (Herrera, 1999, p. 151).

En este contexto, se evidenció un carácter civilista y secularizador mediante el cual se intentaba neutralizar, en parte, la función de la Iglesia católica en la educación y la enseñanza, sin afirmar que durante los gobiernos de esta década la Iglesia desapareciera de la escena política, educativa y cultural. Un ejemplo de esta flexibilización de los cánones católicos respecto al funcionamiento de la educación se ve en la Ley 32 de 1936, en donde encontramos lo siguiente:

Artículo 1°. Ningún establecimiento de educación primaria, secundaria o profesional, podrá negarse a admitir alumnos por motivo de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas.

Artículo 2°. La violación de esta disposición constituye en el profesor, director o maestro que la ejecute, causal de mala conducta que origina su inmediata destitución y la pérdida definitiva del derecho a enseñar en los establecimientos oficiales.

Como se anotó, dentro de las reformas educativas de la década del 30, el saber médico continuó jugando un papel de primer orden en la organización de la vida escolar. De acuerdo con las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, aquellos colegios de “segunda enseñanza no podían recibir a ningún alumno mientras este no [presentara] un certificado de buena salud, recientemente expedido por un médico escolar de la localidad, o en su defecto por un médico graduado, y un certificado de vacunación” (artículo 64, Resolución 30 de 1936). En última instancia, lo que se buscaba con el papel del médico escolar era el fortalecimiento de la capacidad adaptativa de los individuos. Según Gabriel Anzola Gómez (1939),

educar es no solamente dirigir el perfeccionamiento, sino al mismo tiempo desenvolver las capacidades de adaptación; y en este sentido, podría considerarse como fundamental y cuyo éxito reside precisamente en la obra humanizadora [...]. Aceptado el principio de que la esencia de la educación consiste en el desenvolvimiento de las capacidades de adaptación desde el punto de vista de la sociedad y

el individuo, es preciso aceptar que se trata a la vez de vincular al educando con el patrimonio espiritual de la raza expresado en sus valores culturales a fin de alcanzar la realización de los potenciales latentes y proveer a la constitución de un sistema de ideas que lo vinculen a la civilización. (p. 18)

En esta década del 30, hubo una polémica interesante en torno a la implementación de los centros de interés, a partir de los cuales se organizaron las materias del plan de estudios por grupos. En el caso de la religión, se incluyó en el grupo de materias *ideológicas*, lo cual generó bastante escozor en la Iglesia católica, que empezó la arremetida contra la instrucción pública. Al respecto, Aline Helg (2022) explica:

El episcopado advirtió a los padres contra la enseñanza secundaria del Estado. En 1936, en una carta a todos los colegios católicos, monseñor Perdomo les pidió renunciar a las subvenciones del Gobierno que obligaban a la adopción de los planes de estudio oficiales. (p. 231)

En 1938, se creó la Confederación de Colegios Privados Católicos, con el ánimo de conseguir cierta autonomía frente a las políticas del Estado. En cuanto a los planes de estudio —los cuales no sufrieron modificaciones significativas a lo largo de la década del 20—, destacamos que, en la del 30, se incrementó el número de materias en todos los niveles educativos.

Sumado a lo anterior, las ideas que empezaron a circular —a través de diferentes instituciones como la Facultad de Educación, la Escuela Normal Superior o Institutos Etnológicos— contribuyeron a la apropiación de saberes modernos en el campo de las ciencias sociales; esto permitió tener una concepción unificada en torno a las reflexiones sobre lo social, al agrupar la historia, la geografía y la cívica bajo el concepto de ciencias sociales. En esta perspectiva, desde el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Inspección Nacional de Educación, en el año de 1933, se anotó que “la geografía, la historia y la instrucción cívica, al considerar

al hombre como ciudadano, forman parte de la escuela elemental, como enseñanzas sociales primordiales” (p. 50) y no como simples asignaturas aisladas que brindaban a los estudiantes determinada información. En tal sentido, se sugirió:

Los fenómenos de orden geográfico, histórico y cívico se [engloben] dentro del concepto de estudios sociales, que partiendo de la observación del medio circundante, van desde el hogar y la escuela en el primer año, hasta la Patria entera en el último, considerada esta, no como entidad aislada, sino en sus relaciones con el resto del mundo, especialmente de aquellos países con los cuales tiene problemas Colombia que afectan su vida económica y espiritual. (Inspección Nacional de Educación, 1933, p. 103)

Dentro de los fines de la geografía, se hizo énfasis en la necesidad de facilitar al niño el conocimiento del entorno natural en que vivía y promover sentimientos de respeto y simpatía por el territorio. En el caso de la historia, se propuso que no solo se hiciera un reconocimiento a los héroes nacionales, sino, además, que se pusiera de manifiesto la importancia de la acción humana sobre la naturaleza. Con respecto a la educación cívica, sus mejores frutos se obtuvieron cuando convirtieron el grupo escolar en una verdadera comunidad social, en la cual el niño tuviera oportunidades de conducirse en forma semejante a como habría de hacerlo más tarde en la sociedad (Inspección Nacional de Educación, 1933). A pesar de la importancia asignada a su enseñanza, por lo menos en el plan de estudios de la enseñanza secundaria, definido por el Decreto 502 de 1936, aún no contaba con una frecuencia y una intensidad horaria significativa frente a otras asignaturas. En este plan, se continuaba dando más relevancia a materias como aritmética, religión y castellano, las cuales estaban presentes durante los seis años de estudio.

En lo correspondiente a la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas normales, solo aparecieron bajo un nombre común en el plan de estudios de 1939. Según el Decreto 71 de 1939, las

ciencias sociales estaban integradas por las siguientes materias: historia patria, historia universal, geografía de Colombia, geografía universal, educación cívica y religión. En el plan definido por el Decreto 1972 de 1933, la historia y la geografía de Colombia tenían menor importancia, en términos de su intensidad horaria y los años en que se cursaban, con respecto a materias como latín, primera lengua viva, educación física, trabajos manuales, castellano y religión. Sobre la instrucción cívica, se ligó a la enseñanza de nociones de derecho y legislación escolar y no tuvo mayor presencia en el plan de estudios general (solo durante cuarto y sexto año, con muy pocas horas de intensidad con relación a otras materias). Al observar con detenimiento este plan de estudios, las materias con mayor importancia eran religión, castellano y educación física; esto quiere decir que, aún en la década del 30, los saberes pedagógicos no estaban consolidados como el soporte fundamental de la formación de los maestros.

En los planes posteriores al Decreto 71 de 1939, el cual definió el plan de estudios de las escuelas normales, se siguió tratando de manera unificada a las ciencias sociales. La Resolución 1791 de 1945 definió la organización del plan de las escuelas normales rurales, con la inclusión de las ciencias sociales, junto a otras once áreas básicas de formación. En este caso, no se especificó cuáles serían las materias que se contendrían dentro de las ciencias sociales, pero, como hemos visto, el énfasis estaría en la historia, la geografía y la cívica.

Con la unificación de las ciencias sociales, a finales de la década del 30, se redujo la intensidad horaria dentro de los planes de estudio de las escuelas normales, tanto en el plan de 1939 como en el de 1945, siendo superadas, por lo menos en el tiempo destinado en los horarios de clase, por el área de las actividades. Según el Decreto 71 de 1939, dentro de esta última área se encontraban: dibujo, trabajos manuales, música y canto, educación física y práctica agrícola-zootécnica. Durante 1945, se prestó mayor interés a la educación física, trabajos manuales e industrias domésticas, así como a las prácticas agrícolas y zootécnicas. Al parecer, lo que

se privilegió durante estos años fue un saber hacer, sustentado en que el desarrollo industrial del país requería del conocimiento y el manejo de estas disciplinas de carácter técnico.

Otro punto importante para destacar, en cuanto al papel de la enseñanza de las ciencias sociales en la construcción de un orden social y un ideal de nación, es la ratificación del carácter obligatorio de la enseñanza de la cívica, mediante el Decreto 1570 de 1939. Según Anzola Gómez (1939), pedagogo de la escuela activa, la enseñanza de la cívica debía pasar del plano informativo al de la acción social, puesto que, “para aprender a ser social, es preciso practicar la sociabilidad. Es necesario, pues, socializar la escuela de manera que la vida posterior del alumno sea una continuación natural de aquella” (p. 114). En este sentido, Anzola Gómez compartía la idea de que la educación cívica fuese más una enseñanza práctica que teórica y, por ende, su aprendizaje se diera a partir de ejercicios cotidianos, antes que por estudios teóricos.

En este mismo año, el ministro de Educación, Alfonso Araujo, mencionó la necesidad de que el bachillerato facilitara a los individuos su rápida ocupación en diferentes sectores laborales, al tener en cuenta la modalidad de la educación secundaria que se hubiese tomado. Con respecto a la educación rural, propuso fortalecer la enseñanza técnica y asegurar que los niños del campo pudieran acceder a la misma en un alto número. En el modelo de educación propuesto, el niño campesino se educaría para el campo y el de la ciudad para la vida urbana. No se preveía, en este contexto, mayores posibilidades de circulación social. Sobre el fortalecimiento de la educación campesina, Araujo destacó lo siguiente:

Dado que somos una nación de campesinos; teniendo a la vista lo que para la vida del país representa todo aquello que el campesino realiza en sus campiñas, lo que resulta de sus cálculos y de sus gustos, de sus esperanzas y de sus ideales; recordando que, como alguno dijo, la civilización, más que resultado de lo que se aprende en variedad de libros, de lo que se vea en los museos, de lo que se oiga en doctas academias, ‘es el fruto, dibujado en las faldas de las colinas, de los

inmemoriales amores del campesino y de la tierra', me ha llevado a indagar con especial empeño la situación de la escuela rural. La naturaleza de los ejes sobre los cuales gira nuestra economía hace que el bienestar de los habitantes del campo sea condición esencial del equilibrio social del país. (Citado en Ministerio de Educación Nacional, 1939, p. 15)

En esta coyuntura de principios de la década del 40, es necesario no perder de vista que el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial reacomodó la correlación de fuerzas internacionales y reorganizó las relaciones políticas y económicas de los distintos países. La crisis del capitalismo internacional —evidente desde la depresión de 1929— ocasionó el surgimiento de un nuevo tipo de demandas económicas y políticas en los países de América Latina; situación que se agudizó con la Segunda Guerra Mundial.

En el plano político, el Gobierno colombiano manifestó su antipatía por los regímenes fascistas y exaltó el panamericanismo, a partir del cual el continente pudiese jugar un papel protagónico y, al mismo tiempo, defender la democracia (Arciniegas, 1998). En el ámbito económico, se propuso el fortalecimiento de la industria y el agro como fuentes de desarrollo. En esta perspectiva, Germán Arciniegas, ministro de Educación Nacional, expresó:

El conflicto bélico mundial ha hecho más urgente la preparación técnica de los colombianos en los ramos agrícola e industrial. La necesidad de suplir la cuantiosa importación de víveres que hacía el país, con la producción nacional, impone a los agricultores colombianos una tarea que no podrá cumplirse satisfactoriamente mientras ellos no posean conocimientos técnicos suficientes para producir más y más barato. (Citado en Ministerio de Educación Nacional, 1942, p. 19)

El cambio administrativo del país en 1946, con el ascenso a la presidencia del partido conservador, incrementó las tensiones políticas en el contexto nacional y aceleró los odios partidistas

entre liberales y conservadores. Como parte del recrudecimiento de las relaciones sociales y políticas, el país afrontó una de las coyunturas más violentas de la primera mitad del siglo, a partir de 1948, con el asesinato del caudillo liberal, Jorge Eliécer Gaitán. Esta violencia partidista motivó, en buena parte, que se le asignara a la educación la función de desvanecer los odios políticos y, en particular, se recurrió a la historia como una fuente para reconstruir un sentimiento nacionalista unificado, por lo cual la enseñanza de esta materia debió pasar por un cuidadoso examen. En el artículo 30 del Decreto 2388 de 1948, se legisló que los “profesores de historia serán escogidos cuidadosamente entre los más reputados por su versación en la materia, por su cultura general, *por su mentalidad superior a las preocupaciones partidistas*, por su habilidad pedagógica y por su intachable conducta ciudadana” [énfasis de los autores].

En octubre de 1948, el ministro de Educación, Fabio Lozano y Lozano, emitió el Decreto 3408, relacionado con la enseñanza de la historia, en el cual se hizo énfasis a la necesidad de ilustrar a los estudiantes tanto en los mitos propios de nuestra historia patria como en la vida de nuestros grandes hombres, antes de enfocarse en los hitos y eventos de la historia universal:

Artículo segundo. El programa de preparatorio en cuanto a la Historia Patria, será el que actualmente rige y contempla una visión panorámica de todas las etapas de nuestra historia.

Artículo tercero. El Departamento de Educación Secundaria procederá a elaborar el programa de Historia Patria para primer año de Bachillerato. Tal programa se concretará al estudio de la República, con la profundidad que el desarrollo mental de los alumnos lo permita.

Artículo cuarto. El programa de Historia Patria para 4° año, que igualmente será elaborado por el Departamento de Educación Secundaria, se contraerá a los hechos más salientes de nuestra historia, en todos sus periodos, y, al estudio de las biografías de nuestros próceres y estadistas más notables.

Este reconocimiento de la importancia de las ciencias sociales en la construcción de un imaginario nacionalista condujo, incluso, a que su enseñanza estuviese orientada por docentes nacidos en nuestro país y sometida a controles del Ministerio de Educación Nacional. Con respecto a ello, en el Decreto 865 de 1950 (mayo 30), se apuntó que la enseñanza de la historia y la geografía de Colombia debía orientarse por profesores nacionales en los establecimientos de educación costeados con fondos públicos o que reciban algún tipo de subvención o auxilio del Tesoro Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 1950).

Con lo anterior, podemos ver que durante la primera mitad del siglo xx, las ciencias sociales se consolidaron paulatina y silenciosamente como saberes estratégicos para formular un ideario nacionalista y direccionar el proceso de formación ciudadana de acuerdo con los intereses y proyectos políticos de los dirigentes nacionales.

En resumen, las reformas de los planes de estudio fueron significativas durante los años que van desde 1903 hasta 1922. Entraron en un periodo de estabilidad durante la década del 20, para tomar impulso de nuevo en la década del 30, dentro del ambiente reformista de dicha década y por el ingreso de la escuela nueva o activa en nuestro país. Las sucesivas reformas sobre los planes de estudio, durante la primera mitad del siglo xx, incorporaron, de manera progresiva, un mayor número de asignaturas en todos los niveles de enseñanza. En lo relacionado con las ciencias sociales, siempre estuvieron ligadas a la formación del espíritu patriótico de los nuevos ciudadanos. Así las cosas, la historia contribuía a la formación del ideal nacionalista a partir de la recuperación de los mitos fundacionales de la nacionalidad colombiana (batallas, próceres, etc.), la geografía lo hacía mediante el reconocimiento del territorio y, por último, la instrucción cívica a través del estudio de la legislación nacional y la estructura administrativa del Estado, además, con la ritualización de eventos que evocaran las gestas independentistas.

Los conocimientos relacionados con los procesos de socialización política se trataron de forma separada en la enseñanza de la historia, la geografía y la cívica. No obstante, en el transcurso

de la primera mitad del siglo, en especial durante las tres primeras décadas, estos saberes se fueron aglutinando en una sola disciplina, denominada *Ciencias Sociales*, debido a las reconceptualizaciones en torno al pensamiento social, en el ámbito nacional e internacional.

De una u otra manera, las diferentes funciones asignadas a la enseñanza de las ciencias sociales se reflejaron en los textos escolares. En ellos, se expresó la necesidad de fortalecer la idea de nación y de formar en los niños y jóvenes un sentimiento patriótico a partir no solo del reconocimiento del territorio y del pasado nacional, sino mediante la apropiación de los rituales y costumbres nacionalistas. Debido a lo anterior, la producción y distribución de los textos escolares de ciencias sociales estuvo bajo el control del Estado y de la Iglesia católica, en el entendido que, en el escenario escolar, con su uso, se difundía todo el ideario cultural nacionalista, definido por las políticas educativas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Textos escolares y tentativas de regulación

La producción y circulación de textos escolares en nuestro país estuvieron sujetas a una serie de tensiones políticas, pedagógicas y culturales, relacionadas con la información que debía difundirse en ellos, respecto a los métodos de enseñanza a seguir, el modelo de nación que se proponía y el tipo de ciudadano que se pretendía formar. Estas tensiones fueron manifestación de la acción de diferentes actores sociales, relacionados con el campo educativo y con la producción de textos escolares. En esta perspectiva, vemos que en el proceso editorial de los textos (desde su autoría hasta su impresión y difusión) concurren intelectuales, representantes del Gobierno nacional —en particular del Ministerio de Educación Nacional— y miembros del clero. Así mismo, encontramos a los maestros, quienes eran, en última instancia, los destinatarios de las propuestas consignadas en los libros y, por ende, sobre los que recaía el peso de la realización de los fines propuestos.

En cuanto al visto bueno de las autoridades eclesiásticas sobre la publicación de textos, en el artículo 73 del Decreto 491 de 1904, se dispuso lo siguiente: “los textos que se elijan para la enseñanza de materias morales y religiosas deberán ser aprobados previamente por el Ilustrísimo Sr. arzobispo de Bogotá, con arreglo al Concordato”. Aprobación que no solo se dirigía a los textos de religión y materias morales, pues en los textos de historia, geografía y cívica también había una autorización eclesiástica (el *imprimátur*). Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional destinó una sección de este, la segunda, para referir a la compra y distribución de libros y encargó a los inspectores de educación la vigilancia sobre la circulación de los textos en el ámbito regional. En todo caso, los textos siempre deberían estar acordes con los lineamientos generales de los programas de ciencias sociales elaborados por el ministerio.

Con el fin de que los textos seleccionados estuvieran en concordancia con los fines sociales de la educación planteados por el Gobierno, a partir del artículo 72 del Decreto 491 de 1904, se conformó una *junta de pedagogos distinguidos*, encargados de diseñar los programas que cada maestro debería poner en práctica en las distintas materias. Estos programas serían publicados en el *Diario Oficial*, con el fin de que los interesados en elaborar textos tuviesen en cuenta tales lineamientos. Los textos presentados en una convocatoria abierta serían seleccionados, a su vez, por un jurado calificado.²

De acuerdo con las memorias del Ministerio de Instrucción Pública (1911), las obras existentes en el registro de propiedad literaria y artística, dispuesto por la Ley 32 de 1886, relacionadas con las materias de ciencias sociales, eran las siguientes:

- *Patria. Colección de diálogos, recitaciones, comedias, etc., para las escuelas* (1899), de Rogelio Cortés.

2 Según la Resolución 176 del 30 de marzo de 1904, la junta de pedagogos distinguidos se integró por: Diego Rafael de Guzmán (Rector del Colegio de Nuestra Señora del Rosario), dos profesores de la Escuela Normal, Martín Restrepo Mejía y Martín Aguer Bahrendy (director de la Escuela Modelo).

- *Recuerdos históricos: 1840-1895* (1900), de Aníbal Galindo.
- *Nueva geografía de Colombia* (1902); *Capítulos de una historia civil y militar de Colombia* (1905a); *Tratado de geografía escolar* (1905b); *Tratado elemental de historia patria* (1905c), de Francisco Javier Vergara y Velasco.
- *Compendio de geografía* (1905), de Gabriel Cubides.
- *Geografía elemental de Colombia* (1905), de Ángel Díaz Lemos.
- *Instrucción cívica* (1907), de Enrique Arboleda Cortés.
- *Geografía de las escuelas* (1909), Martín Restrepo Mejía.
- *Compendio de la historia de Colombia para la enseñanza de las escuelas primarias de la república* (1911), Jesús María Henao y Gerardo Arrubla.

En las *memorias* del Ministerio de Instrucción Pública, en 1918, en la sección 2, hay información relacionada con el movimiento —compra y distribución— de textos y útiles de enseñanza en el almacén del citado ministerio. Sobre los textos escolares adoptados para enseñar historia, geografía e instrucción cívica, adquiridos y distribuidos por este ministerio, la información se sintetiza así (véase tabla 1):

Tabla 1. Movimientos de salida y existencia de textos de ciencias sociales en el Ministerio de Educación Nacional (1917-1918)

Títulos de los textos	Existencias (1917)	Salidas (1917)	Saldos (1918)
<i>Geografía</i> , por Martínez Silva	225	225	---
<i>Historia de Colombia</i> (compendio)	4754	3350	1404
<i>Historia de Colombia</i> (extensa)	1000	335	665
Himno nacional	5000	1242	3758
Instrucción cívica	1655	1343	312

Fuente: Memoria del ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1918, del Ministerio de Instrucción Pública (1918).

No obstante, estas existencias de textos en el Ministerio de Instrucción Pública son escasas, frente a la demanda de las escuelas del país. Los presupuestos dedicados por el Gobierno central sobre la adquisición y distribución de útiles y textos, nunca fueron suficientes para cubrir su demanda en el ámbito nacional. Con respecto a ello:

A medida que ha venido acentuándose la crisis fiscal, el Gobierno ha sido por necesidad más parco en la compra y repartición de útiles y textos a las escuelas primarias de la República, a pesar de que son constantes las solicitudes que de todo el país se hacen, y que es muy penoso no atenderlas sino en pequeña parte. El material de [las] escuelas disminuye, en tanto que el número de ellas aumenta. (Ministerio de Instrucción Pública, 1918, 38)

Esta escasez en los textos de enseñanza obedecía, en gran parte, a los bajos presupuestos asignados al ministerio, lo que impedía tanto una adecuada producción como distribución de los diferentes materiales.

Durante la década del 20, también hubo poco movimiento en torno a la producción y distribución de textos escolares (menos del 10 % de textos analizados en esta investigación se publicaron en esta década), lo cual es una expresión más de las tensiones y del inconformismo existente en la época, con respecto a las políticas sobre textos escolares elaboradas por el ministerio. Prueba de esta situación es que, a inicios de los años 20, la distribución de los textos escolares fue limitada debido al exceso de burocratización en el Ministerio de Instrucción Pública y a otras dificultades para tener mayor difusión de los textos a nivel nacional:

Si hemos de atenernos a los pedidos de útiles escolares que de todas partes llegan al Ministerio, podemos deducir que las escuelas carecen hasta de los más indispensables para la enseñanza. Punto es este que debe preocuparnos seriamente, pues el material escolar bueno es base indispensable para la buena labor docente, máxime

ahora cuando los métodos piden la mayor objetividad en el arte de transmitir los conocimientos. Reducido será el éxito del maestro si solo cuenta con sus dotes para enseñar. (Ministerio de Instrucción Pública, 1923, p. 43)

Según el informe de la sección segunda, del Ministerio de Instrucción Pública (1920), durante 1919, se presentó una reducción significativa de la partida para adquirir textos. La poca capacidad del Estado colombiano para suplir la demanda de útiles escolares, en todo el territorio nacional, ocasionó que algunas veces se pidiese ayuda extranjera para cumplir tal propósito. En este informe, se describe lo siguiente:

Con el fin de alcanzar condiciones bastante favorables en precios y calidad, y poder así de modo indirecto acrecentar la cantidad de útiles de enseñanza, y así atender con mediana holgura a las necesidades de los numerosos establecimientos de instrucción primaria con que cuenta nuestro país, desde el mes de diciembre del año próximo pasado [sic] se aplicó la mayor parte de la suma votada en los presupuestos de la actual vigencia a cuantiosos pedidos hechos a los Estados Unidos de América de útiles escolares. (Ministerio de Instrucción Pública, 1920, p. 168)

Faltaría corroborar el tipo de textos solicitados a Estados Unidos, en este caso particular, y la cobertura que tuvo dicha ayuda, con el fin de establecer la forma en que se trataba lo nacional en ellos y las posibles representaciones que se promovieron del modo de vida norteamericano dentro de las escuelas de la república. Sabemos, sí, que algunos de los textos difundidos fueron de la casa editorial Appleton, los cuales circularon en diversos países de América Latina.

En el informe de la sección segunda, del Ministerio de Instrucción Pública (1923), se hace una relación de los textos y útiles de enseñanza adquiridos por el citado ministerio, entre el 1.º de junio de 1922 y el 31 de mayo de 1923:

- *Historia patria [extensa]* (1911), de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: 16 libros.
- *Historia patria [compendio]* (1911), de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: 5397 libros.
- *Instrucción cívica: curso elemental* (1912), de Roberto Cortázar Toledo y Eduardo Posada: 93 libros.

En este mismo informe, se registró lo siguiente:

En el curso del presente año se distribuyó a las escuelas un considerable número de mapas de la República —de la hermosa edición hecha en Suiza— con el cual quedaron casi completamente dotadas de este elemento de enseñanza indispensable —junto con los textos de la Geografía y la Historia Patria— para exaltar el patriotismo y estrechar los vínculos de la unidad nacional. (Ministerio de Instrucción Pública, 1923, p. 15)

En el año siguiente, se incluyeron autores dedicados a la enseñanza de la cívica y la geografía. En el caso de la historia, el texto de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla se mantuvo como texto oficial, desde su publicación, en 1911, como ganador del concurso abierto en 1908, para conmemorar el centenario de las gestas independentistas.

A mediados de los 20, además del problema de la insuficiencia del número de textos escolares para las escuelas del país, el ministerio puso su atención en la calidad de las obras que circularon, puesto que, según esta entidad, estaban *desprovistas* de las condiciones *pedagógicas modernas*; por ende, no eran aptas para enseñar las diferentes asignaturas. Sobre este particular, en el Decreto 483 de 1926, el ministro José Ignacio Vernaza (en Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas, 1926, p. LXXXVI) expresó:

Artículo 2º. Los textos destinados a las escuelas normales y colegios de instrucción secundaria no se podrán comprar mientras no hayan sido sometidos a un estudio prolijo por la Misión Pedagógica, para

su conveniente clasificación y ordenación. De la misma manera se procederá con cualquier otro libro destinado a la enseñanza primaria, secundaria, profesional o de consulta para profesores y maestros.

Parágrafo. La adquisición de los libros de lectura, religión e historia patria destinados a la enseñanza elemental, se hará solamente de aquellos que ya tienen la aprobación oficial y la aceptación del Ministerio.

La adquisición de textos de lectura, religión e historia dependía de la aprobación oficial del ministerio. Tal vez, en el cuidado del idioma, de la moral católica y de las tradiciones nacionales, se centraba el ideario de lo nacional promovido en los textos. De allí que los textos encargados de estos asuntos fuesen aquellos que estaban sujetos a un mayor control por parte del Gobierno nacional.

Con respecto al informe de la sección segunda de las *memorias* del Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas (1927), durante 1926, se registraron estos textos de ciencias sociales comprados en los últimos tres años:

- *Historia patria [extensa]* (1911), de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: 500 ejemplares.
- *Historia patria [compendio]* (1911), de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: 5000 ejemplares.
- *Instrucción cívica* (1912), de Roberto Cortázar Toledo y Eduardo Posada: 3000 ejemplares.
- *Nuevo compendio de geografía elemental de Colombia para el uso de escuelas y colegios*, de Roberto Cortázar Toledo: 2587 ejemplares.
- *Compendio de geografía para uso de los colegios y escuelas*, de Carlos Martínez Silva: 3571 ejemplares.

A finales de la década del 20, los diferentes informes y estudios del Ministerio de Educación Nacional siguieron mostrando la crítica situación de las escuelas del país. Según el ministro, José Vicente Huertas, durante esta época, la instrucción pública primaria en Bogotá no se hallaba

a la altura que debiera corresponder a la capital de la República, ni en lo material (establecimientos, locales, muebles, elementos de enseñanza, sitios o lugares en donde están distribuidos) ni en los métodos y procedimientos empleados por los directores de las escuelas y por los maestros para el desarrollo de la enseñanza de las diferentes materias. (Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas, 1927, p. xvii)

A pesar de que mediante los textos escolares se difundía un ideario de la nación colombiana, centrado en la formación de espíritus nacionalistas, productivos y respetuosos de la moral católica, hubo un punto permanente de tensión sobre la producción de libros, relacionado con su falta de uniformidad, la cual, según algunos intelectuales del periodo, no permitía la formación de un verdadero sentimiento nacionalista en los niños (Zapata, 1927).

Durante la década del 30, la incursión de la escuela activa motivó una constante reflexión en torno a la pertinencia de los textos escolares y a su estructura. Los debates sobre este aspecto desbordan lo consignado en las memorias y la legislación del Ministerio de Educación Nacional. En esta coyuntura, resulta interesante mostrar cómo emergió cierto espíritu *americanista*, en lo concerniente a la difusión y contenido de los textos escolares de ciencias sociales. De acuerdo con la Ley 72 de 1936, el Congreso de Colombia aprobó la *Convención sobre enseñanza de la Historia*, desarrollada en el marco de la VII Conferencia Internacional Americana, en la cual se hacía énfasis sobre la cautela con que se debían manejar los temas latinoamericanos (relaciones económicas, guerras entre los diferentes países, etc.), con el fin de no generar en los niños y jóvenes un sentimiento de odio o resentimiento hacia los otros países del continente. Así mismo, se propuso que el problema de los conflictos bélicos fuese tocado con supremo cuidado, a fin de no provocar sentimientos contrarios a la paz continental. Algunos apartes del documento de dicha convención, con respecto a estos temas, son los siguientes:

Efectuar la revisión de los textos adoptados para la enseñanza en sus respectivos países, a fin de depurarlos en todo cuanto pueda excitar en el ánimo desprevenido de la juventud la aversión a cualquier pueblo americano. [Hay que recomendar que] se atenúe el espíritu bélico en los Manuales de Historia y se insista en el estudio de la cultura de los pueblos y del desarrollo universal de la civilización, para determinar la parte que ha cabido en la de cada país a los extranjeros y a las otras naciones. (Ministerio de Educación Nacional, 1950, pp. 68-69)

Con base en la cita anterior, podemos establecer que la mirada de los textos escolares sobre los países diferentes al nuestro, por lo menos en el continente suramericano, hasta antes de la década del 30, era negativa y motivaba la rivalidad de nuestros niños y jóvenes frente a los otros países. Esta situación tendió a cambiar a finales de la década del 30, quizás por el panorama internacional que hizo evidente la necesidad de conformar alianzas territoriales entre los diferentes estados.

En el año 1940, con la unificación de la historia, la geografía y la cívica bajo el nombre de ciencias sociales, se oficializaron algunos textos escolares que evidenciaron cambios metodológicos en su estructura y contenidos. En esta coyuntura, los libros de ciencias sociales que se distribuyeron, según las *Memorias del Ministerio* de Educación Nacional (1940), fueron:

- *Geografía económica de Colombia* (1937), de Luis Enrique Osorio: en este texto, se resalta el conocimiento de la geografía económica, la cual “no solo explica por medio de los fenómenos raciales y climatéricos de la organización social, sino la manera como esta tiende a su turno a modificar, con fines de progreso, la acción del hombre sobre el clima” (p. 8).
- *Nuestro lindo país colombiano: descripción y antología del paisaje* (1938), de Daniel Samper Ortega: este texto presenta varias innovaciones, dentro de las cuales destacamos, en primer lugar, su versatilidad al poderse utilizar, tanto en

primaria, como en secundaria y, en segundo lugar, su manera simple de desarrollar los temas, al introducir estilos literarios como el cuento y las anécdotas.

- *Historia de Colombia para niños* (1944), de Carmen Bernal Pinzón: en este texto, se indican las fuentes secundarias utilizadas para su elaboración y se sugiere su consulta por parte de los estudiantes, con el objeto de profundizar algunos de los contenidos del texto. Así mismo, al principio de cada capítulo, como apoyo didáctico, se enuncian las fechas más significativas de la historia nacional, para facilitar las referencias que los niños pudiesen hacer sobre ellas.

A principios de la década del 40, la política del Ministerio de Educación Nacional, en torno a los textos escolares, sufrió un viraje. Mediante el Decreto 876 de 1942, el Ministerio dispuso que dentro de su organización y funciones no estaba adoptar ni recomendar libros para la enseñanza en los establecimientos de bachillerato y solo se limitaría a declarar si se ajustaban o no a los programas oficiales; en todo caso, los textos debían estar en concordancia con dichos programas. Al parecer, las tensiones relacionadas con la política de producción de textos escolares y los inconvenientes generados por las limitaciones del Ministerio, en materia de distribución, ocasionaron un cambio en el papel del Ministerio de Educación Nacional. Como se ve en la referencia de las *Memorias del ministro*, este despacho solo se encargaría de evaluar los materiales elaborados, cuando valoraba si se ajustaban o no a los programas oficiales, pero no declararían obligatorio el uso de un material específico. Este hecho daba unas características diferentes al proceso editorial de los textos escolares y, de una u otra manera, beneficiaba a quienes tuvieran la capacidad (económica y técnica) de producir y distribuir textos escolares.

Quizás, por el incremento de los índices de violencia y por la nueva función asignada a las ciencias sociales, en particular a la historia, a finales de los 40, esta orientación del Ministerio de Educación Nacional sufrió variaciones. Así, mediante el Decreto

2388 de 1948, se decidió que el Ministerio de Educación Nacional (1950), a partir de los lineamientos de la Academia Colombiana de Historia, prepararía los textos de historia de Colombia para los distintos grados de la enseñanza; además, abriría y premiaría concursos nacionales para su elaboración.

De esta manera, las tensiones que se presentaron en torno a los textos escolares, de acuerdo con las referencias consignadas en las memorias de los ministros de educación, se centraron, por un lado, en el papel que debía jugar el Ministerio de Educación Nacional en la adopción y distribución de textos oficiales en las instituciones educativas a nivel nacional y, por otro, en la calidad de los textos en lo concerniente a contenidos y estrategias pedagógicas que proponían. Empero, en el fondo de estas dos tensiones, estaba latente el debate sobre cuál era, o debía ser, el ideario de nación que se difundía y las imágenes de ciudadano que se construían en los textos. Buena parte de estas tensiones no tuvo solución durante el periodo analizado, pues la utilización de textos en las escuelas estuvo influenciada, indiscriminadamente, tanto por los distintos grupos de intelectuales y políticos de la época como por el Ministerio de Educación Nacional y la Iglesia católica; aspecto en el cual tuvo mucha incidencia la fragilidad del ministerio y su escasa capacidad para poner en marcha mecanismos que permitieran la homogenización de las políticas educativas, de los planes, programas y textos de estudio. La inspección nacional, por ejemplo, uno de los mecanismos más importantes para regular la ejecución de las políticas educativas nacionales, no se consolidó en el periodo y se superpuso permanentemente con los poderes locales. Así mismo, es necesario recordar que este ministerio solo tenía influencia sobre las instituciones oficiales y no sobre las privadas, lo cual era mucho más significativo en el caso de la educación secundaria, porque el Gobierno solo tuvo control sobre el 20 % de las instituciones en el año de 1946.

Con el control sobre la producción y adopción de los textos de ciencias sociales, se propendió a fortalecer el gobierno de la población buscando incidir no solo en la orientación de los

imaginarios sobre lo político y lo nacional que construían los niños y jóvenes, sino sentar las bases para la consecución de un orden social y político definido por las élites nacionales. Si bien es cierto que la difusión y cobertura de los textos escolares, así como del sistema educativo formal, no fue bastante amplia con respecto al total de la población colombiana, podemos anotar que las políticas educativas, la organización del sistema educativo, por parte del Gobierno nacional y las disposiciones en torno a los fines de la enseñanza y los textos escolares, se constituyen en fuentes de vital importancia para comprender las imágenes y sentidos que la clase dirigente dio a la educación y a las ciencias sociales, en el camino hacia la formulación de un modelo de nación determinado.

Veamos, a continuación, de qué manera se expresan esta serie de inquietudes y de tensiones descritas hasta el momento en los textos de ciencias sociales que fueron sometidos al análisis.

Edición y producción del conocimiento en los textos de ciencias sociales

En este punto, es necesario complementar los análisis relacionados con las políticas del Ministerio de Educación Nacional en materia de enseñanza de las ciencias sociales, así como en la regulación sobre textos escolares, con algunas referencias explícitas acerca de las características de su proceso de producción, los autores, las editoriales, las ciudades en las que más se editaron, así como la estructura pedagógica y metodológica que evidencian los textos de ciencias sociales.

De los documentos oficiales señalados por el Ministerio de Educación Nacional, reseñados en el ítem anterior, no se encontraron tres dentro de la masa documental seleccionada.³ A su vez, 55 de los 70 revisados en la investigación no figuran en los registros

3 Estos libros son: (1) *Compendio de geografía*, de Gabriel Cubides; (2) *Nueva geografía de Colombia*, de Francisco Javier Vergara y Velasco, y (3) *Recuerdos históricos*, de Aníbal Galindo.

oficiales del ministerio; lo cual indica que, si bien el ministerio dispuso algunos textos como oficiales, su uso no era obligatorio y, por ende, el sector privado, entre ellos el eclesiástico, podían seleccionar sus propios materiales de estudio. Esta situación muestra, una vez más, la precariedad de las disposiciones oficiales en torno a la circulación de textos escolares.

Muchos de los autores, que formaron la masa documental seleccionada, son herederos culturales y sociales del siglo xix (un porcentaje nació en el periodo 1830-1860 y gran parte en el periodo 1861-1900). En esta perspectiva, uno de los rasgos que estos autores comparten, y que pueden ser característicos de los intelectuales del siglo xix, es su vasta instrucción en distintos campos del conocimiento. Claro está, habría que aclarar que la tenue definición de las fronteras entre las diferentes ciencias, así como el menor caudal de información, en comparación con el siglo xx, facilitaron esta preparación.

Una mirada a la formación académica de estos intelectuales y a su trayectoria profesional permitió identificar que, dentro de las áreas de trabajo más representativas de este grupo, se encuentran: historia, dramaturgia, novelística, didáctica, pedagogía, sociología, periodismo, derecho, ciencias políticas y matemáticas. La formación en esta variedad de áreas permitió a algunos de los intelectuales en cuestión incursionar en diferentes escenarios de la vida política, cultural y académica; algunos de ellos se desempeñaron como directores de instituciones del Estado o parlamentarios —Enrique Arboleda Cortés y Enrique Álvarez Bonilla—, como ministros de Instrucción Pública —Carlos Martínez Silva—. Así mismo, muchos de ellos se desempeñaron como educadores, catedráticos y periodistas. Con respecto a esta última actividad, es conveniente mencionar que varios autores fueron fundadores de periódicos o revistas que tenían una circulación regular, lo cual les facilitó estar ligados con la actividad de la publicación —Soledad Acosta, José María Otero, Daniel Samper Ortega, José María Quijano, Enrique Álvarez Bonilla, José Joaquín Borda, Carlos Martínez Silva, entre otros—.

Dentro de los 70 autores de los textos de cívica, historia y geografía revisados, solamente dos son mujeres: Soledad Acosta de Samper y Carmen Bernal Pinzón. Los de historia fueron elaborados por 21 autores, los de geografía por 18 y los de cívica por 17. En los de historia, sobresalen las figuras de Francisco Vergara y Velasco (quien escribió tres textos), José Joaquín Borda (dos textos) y los hermanos maristas (dos textos). En geografía, los autores que escribieron más de un texto fueron: Francisco Vergara y Velasco, Carlos Martínez Silva, Camilo Jiménez, los hermanos maristas y Ángel Díaz Lemos (cada uno con dos textos). Sobre los textos de instrucción cívica, los autores más representativos fueron Roberto Toledo Cortázar (tres textos, dos de los cuales son en coautoría), Eduardo Posada (dos, en coautoría con el anterior autor), Emeterio Duarte Suárez y Camilo Jiménez (cada uno con dos textos). De manera general, destacan las figuras de Francisco Vergara y Velasco, quien escribió cinco de los libros de ciencias sociales revisados (tres de historia y dos de geografía), Camilo Jiménez (dos de geografía y dos de cívica) y los hermanos maristas (dos de geografía y dos de historia).

Es importante anotar que, independientemente de su formación profesional inicial, estos intelectuales escribieron y publicaron textos escolares en historia, geografía o cívica; es decir, no existió una relación directa entre la profesión de los autores y la materia en la cual escribieron los textos. En el contexto colombiano, antes que difundir los adelantos académicos y disciplinarios, la mayoría de los textos escolares se caracterizaron por su poca rigurosidad en la información suministrada. Parte de este hecho se encuentra en la necesidad que tenían los autores de articular, mediante *lenguajes sencillos*, la información del texto con la doctrina oficial de los partidos políticos y con los dogmas de la moral católica.

El proceso de publicación y divulgación era bastante complicado, no solo por los altos costos económicos, sino también por los severos controles políticos y sociales que pesaban sobre esta actividad. Una evidencia clara de este control sobre la producción y difusión de los textos, la constituían las aprobaciones de

publicación de la obra que emitían tanto las autoridades civiles como eclesiásticas. Estos conceptos autorizados jugaban al mismo tiempo el papel de legitimadores de los textos, al presentarlos en muchas ocasiones como fuentes de verdad. En el *Manual de instrucción moral y cívica especial para las escuelas de Colombia*, de Urrutia (1907), se define: “la doctrina es pura exenta de error: el autor en todas las páginas se hace sentir animado de vivo interés por el bien social, y más que todo por la salvación de las almas” (pp. 5-6). En muchos textos, se incluía un permiso de la curia (*imprimátur*), mediante la cual se certificaba que la obra no estaba en contra de las creencias católicas. Algunos de los conceptos emitidos por las autoridades eclesiásticas sobre textos de historia eran explícitos para señalar su complacencia con el tratamiento que el autor había dado al papel de la Iglesia en los acontecimientos nacionales. En el concepto eclesiástico de un texto de historia de Colombia, escrito por uno de los hermanos maristas, encontramos:

Habiendo examinado la *historia de Colombia* que viene a enriquecer la colección de textos de F. T. D., para la enseñanza secundaria y primaria superior, conceptúa el suscrito que nada hay en dicha obra que no esté ajustado a las más sanas doctrinas, y que por lo tanto, bien merece la más explícita aprobación eclesiástica. Por otra parte, la manera acertada como el autor trata lo referente a las relaciones entre la Iglesia y el Estado, y en general a la parte importantísima que correspondió a la Iglesia en la conquista, colonización y civilización de lo que hoy es Colombia; la conveniente división de las distintas épocas; el método seguido de acuerdo con los modernos preceptos pedagógicos para despertar el espíritu de observación; el fin nobilísimo que se ha propuesto el autor de infundir el sentimiento del deber y el amor a la ‘Patria’; y los grabados que la ilustran contribuyen a darle interés, hacen que esta obra venga a prestar un oportuno servicio para la enseñanza de la Historia.

Bogotá, septiembre 24 de 1940. J. M. Marroquín, Pbro. *imprimátur*.

(Comunidad de los Hermanos Maristas, 1940, p. 4)

Otro de los aspectos para tener en cuenta dentro del proceso de difusión de textos escolares se relaciona con las editoriales encargadas de su impresión y divulgación. De los textos revisados, la editorial que más publicó fue Imprenta Eléctrica (cinco libros), seguida de la Librería Colombiana (tres) y Voluntad, Librería Stella, Librería Americana, Imprenta Nacional, Editorial Luis Vives, Cromos y Casis (cada una con dos textos publicados). Las otras editoriales comprometidas en el proceso de divulgación publicaron solo un texto.

La ciudad más representativa en la publicación fue Bogotá, en donde se publicaron 52 de los 70 textos analizados, seguida de Medellín (cinco textos). En las siguientes ciudades, se publicó solo un texto: Quito, Popayán, Pasto y Cali. También se hallaron algunas ciudades extranjeras en la publicación o coedición de los textos, tales como: Barcelona (dos textos), Buenos Aires (dos), Quito, Nueva York, Madrid y Ciudad de México (con un texto cada una).⁴

El periodo en que hubo mayor publicación fue 1941-1950 (diecisiete textos), seguido de 1900-1910 (dieciséis), 1931-1940 (quince), 1911-1920 (nueve) y 1921-1930 (seis). También se incluyeron en el análisis algunos que no se publicaron exactamente en las primeras décadas del siglo xx: cuatro de la década 1890-1900 y tres del lustro 1951-1955.

Si se tiene en cuenta la información anterior, en el proceso de publicación de textos escolares, tuvieron una mayor trascendencia las imprentas particulares que las de potestad del Gobierno nacional. Este hecho, sumado a que los textos propuestos por el ministerio eran oficiales, pero no obligatorios, demuestra el escaso margen de maniobra que tenía el Estado en la producción y circulación de textos. Así mismo, es interesante recalcar que la gran mayoría de las editoriales e imprentas, en las cuales se produjeron dichos textos, se encontraban en Bogotá, rasgo que está en

4 Algunos textos de instrucción cívica y geografía fueron los que se editaron en ciudades internacionales, pero tuvieron circulación en nuestro país. Con respecto a los textos de historia, no se encontraron editoriales, ni ciudades extranjeras.

concordancia con el carácter centralista que reina en el país desde el período de la regeneración iniciado con la Constitución de 1886.

En cuanto a los periodos más representativos, se aprecia que, a partir de la década del 30, hay un leve aceleramiento en la producción textual (casi el 50 % de los setenta textos analizados se publicaron entre 1930-1950). Lo anterior podría sugerir que las nuevas apropiaciones de la escuela activa incentivaron la utilización de los textos escolares en el acto educativo. No obstante, esta no deja de ser una apreciación susceptible de ser profundizada en futuras investigaciones.

A pesar de no ser explícita la información sobre su circulación, algunos revisten una singular importancia, bien sea por el número de ejemplares impresos o por el número de ediciones que tuvieron. En general, se afirma que la sección segunda del Ministerio de Educación Nacional, encargada de la adquisición y distribución de los textos y útiles escolares, no contó con archivos sólidos ni registros de salida y entrada de textos, que nos permitan elaborar conclusiones definitivas en esta materia. De acuerdo con la información suministrada en los propios textos escolares, mencionamos algunos casos destacados:

- *Catecismo de historia de Colombia* (1908), de Soledad Acosta de Samper, una de las autoras más reconocidas y elogiadas por parte del Gobierno nacional, debido a su linaje y posición social. Este libro fue impreso con 25 000 ejemplares en su segunda edición en el año 1908, cantidad que resulta sobresaliente, si se tiene en cuenta que la población vinculada en la educación primaria en esta fecha no fue mayor a los 50 000 estudiantes.⁵

5 Es difícil enunciar una cifra exacta en esta materia, debido a la precariedad de las estadísticas escolares durante las primeras décadas del siglo xx. Según Renán Silva, al iniciar el siglo xx, existían 7800 escolares vinculados a la educación primaria. De este autor, se puede consultar: "La educación en Colombia. 1880-1930". En Á. Tirado Mejía (Dir.), *Nueva historia de Colombia: educación y ciencia, luchas de la mujer, vida diaria* (tomo 4), Editorial Planeta.

- Otros textos sobresalieron por el número de ediciones que tuvieron durante varios años. Tal es el caso del *Compendio de la historia de Colombia para la enseñanza de las escuelas primarias de la República*, de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, que tuvo ediciones desde 1911 (fecha en la cual fue publicado debido a que resultó ganador del concurso nacional abierto en 1908, para celebrar el primer centenario de la Independencia), hasta la década del 60.
- Este texto sirvió, incluso, de referencia para posteriores libros, como los elaborados por José Alejandro Bermúdez (1928), la Comunidad de los Hermanos Maristas (1933, 1935, 1940, 1945) y Julio César García (1941).

La mayoría de los 70 libros analizados presenta un formato correspondiente a un tamaño de 22 por 24 centímetros, la letra pequeña y copan la mayor parte del texto, ya que en su mayoría las ilustraciones no son protagónicas. Varios incluyen, en su título, elementos que permiten situarlos dentro de una corriente pedagógica específica, *el método pestalociano*. Veamos algunos ejemplos:

- *Texto de geografía general de Colombia: método cíclico progresivo y concéntrico* (1909) y *Novísimo texto de historia de Colombia: método cíclico, progresivo y concéntrico* (1910), de Francisco Javier Vergara y Velasco.
- *Curso de geografía elemental por el moderno sistema cíclico inductivo: primer ciclo escrito* (1914), de José Santos Montañez.
- *Instrucción cívica objetiva en veinte lecciones. Sobre la base del gráfico que representa la organización constitucional, política y administrativa de la República de Colombia* (1926), de Enrique Mariño Pinto.

En su gran mayoría, los textos escolares de historia no son producto de investigaciones de los autores, sino más bien de recopilaciones documentales sobre textos de uso general (de allí que la

idea de compendio sea tan utilizada). No obstante, es significativo destacar que, en un alto porcentaje, no se citan las referencias explícitas de donde fueron tomados los análisis y síntesis expuestos en los manuales. Sobre este aspecto, Bermúdez (1928) creyó que, por tratarse de un texto elemental, era innecesario apelar al sistema de citas.

Otro ejemplo de cómo fueron construidos los textos de historia, lo constituye el elaborado por Belisario Palacios (1896), en cuyo título se hace una caracterización del tipo de material: *Historia de Colombia para uso de las escuelas primaria, extractada de varios autores*. Uno de los pocos documentos que hace referencia explícita a los autores con los cuales trabaja es el de Carmen Bernal Pinzón (1944), en el que encontramos esta aclaratoria:

Los conocimientos de este librito pueden ampliarse gracias a los trabajos que han dejado muchos historiadores célebres. Eduardo Posada, Ezequiel Uricoechea y Jorge Triana hicieron interesantes estudios sobre los indios. El general Joaquín Acosta y el doctor José Antonio Plaza escribieron la historia de la conquista y la colonia; don José Manuel Restrepo, la de la independencia y la Gran Colombia; don José Manuel Groot, la de la Nueva Granada; y Jesús María Henao con Gerardo Arrubla la de los tiempos modernos. Entre otras muchas obras interesantes que existen sobre nuestra historia, son muy conocidas el Bolívar de Manzini y la Historia de América, del mexicano Carlos Pereyra. (p. 122)

Otros textos conservan la estructura de catecismos, rasgo común de los textos de instrucción cívica del siglo XIX. Los catecismos son instrumentos sintéticos de lectura, intermediarios entre la Biblia y los sacerdotes, que han sido utilizados por la Iglesia católica para apoyar su reproducción doctrinaria (Quiceno Castriellón, 2001). Su metodología cerrada de preguntas y respuestas es la estrategia perfecta para fijar el dogma. Así, los catecismos de los ciudadanos ubican el problema en el campo de la moral civil, pero se apoyan en los conceptos cristianos y utilizan la misma

metodología dogmática. Las respuestas únicas a las preguntas que debía hacer el maestro cierran cualquier posibilidad de salirse de la verdad oficial (laica y eclesiástica).

Los contenidos de los textos varían, en especial los de cívica e historia, según las tensiones en los campos político, social y pedagógico que se vivieron en cada periodo; en este sentido, los textos muestran huellas de las pugnas dadas en estos planos. En 1948, el hermano Justo Ramón (1948) escribió en la introducción *Geografía de Colombia. Primer curso*: “La presente obra no es respuesta a ningún programa oficial de enseñanza primaria ni secundaria, ni quedará fácil que lo fuera ya que tales programas se caracterizan por una alarmante inestabilidad” (p. 4). De todas maneras, hay temas que permanecen constantes en los diferentes textos y, en algunas ocasiones, cambian respecto al orden de presentación.

Además de las limitaciones expresas en los textos escolares, producto del control civil y eclesiástico al que estuvieron sometidos, es conveniente anotar que se hizo una apropiación limitada del avance de la disciplina científica en ellos; es decir, por lo regular, las innovaciones en el conocimiento científico llegaron de manera tardía a los textos escolares, al tiempo que el conocimiento seleccionado estaba fuera de contexto. Sobre este último rasgo de los manuales escolares, Ossenbach y Somoza (2001) expresan:

Pocas veces el saber es presentado en dichos manuales como una construcción social e histórica, sujeta a limitaciones de validez y veracidad. Pocas veces aparecen en ellos el error, el ensayo, la aproximación y la duda como parte constitutiva del proceso del conocimiento. La imagen más habitual es la del saber como camino rectilíneo, que conduce de lo simple a lo complejo, de lo vulgar a lo culto, de lo rústico a lo educado. (p. 22)

Por otro lado, respecto a la masa documental con la que se trabajó, que a pesar de la variedad de nombres con que se presentan (compilaciones, catecismos o tratados),⁶ gran parte de los materiales reúne las características de los manuales escolares, identificadas por Ossenbach y Somoza (2001) así: intencionalidad (destinada al uso escolar), sistematicidad en la exposición, adecuación para el trabajo pedagógico, reglamentación de los contenidos e intervención estatal, política y administrativa sobre su producción y difusión. A continuación, profundizaremos en los modelos sociopedagógicos de estos textos, así como en sus lineamientos metodológicos y didácticos.

Perspectivas pedagógicas de los textos de ciencias sociales

En los textos escolares subyacen modelos pedagógicos, en los que pueden analizarse aspectos relacionados con el ideal de ser humano que se pretende formar, según la idea de sociedad o de proyecto social al que son articulados. Igualmente, en ellos tienen expresión, de manera directa o indirecta, los fines de la educación, los de la disciplina específica sobre la que se escribe el documento, así como las orientaciones de carácter didáctico y metodológico, aspectos todos en los que es posible rastrear representaciones en torno al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, pero, al mismo tiempo, sobre el orden social y sus jerarquías. Veamos algunos de estos aspectos en la masa documental que fue sometida a análisis.

-
- 6 • *Compendio de historia patria* (1891), de José María Quijano.
• *Compendio de historia patria* (1893), de Enrique Álvarez Bonilla.
• *Tratado elemental de historia patria* (1905c), de Francisco Vergara y Velasco.
• *Catecismo de historia de Colombia*, Bogotá (1908), de Soledad Acosta de Samper.
• *Compendio de historia de Colombia* (1908), de José Joaquín Borda.
• *Catecismo elemental de instrucción cívica* (1910), de Roberto Ancizar.
• *Cartilla cívica: catecismo del ciudadano para el uso de escuelas y colegios de Colombia* (1926), de Ignacio Sánchez Santamaría.
• *Compendio de la historia de Colombia* (1927), de José Alejandro Bermúdez.

Los modelos pedagógicos que circularon en Colombia, durante la primera mitad del siglo xx, giraron alrededor de la apropiación de las teorías modernas en educación y pedagogía, así como la introducción del ideario de la escuela nueva, que permitieran dejar al niño en el centro del proceso pedagógico. Para tal efecto, desde los primeros intentos de principios del siglo, se propuso que la *escuela memorística tradicional*, anclada en las propuestas de Lancaster, cediera terreno frente a la tendencia de Pestalozzi, uno de los precursores de la *escuela nueva y activa*, que hacía énfasis en la intuición y en la experiencia de los niños como fuente de conocimiento. Esta influencia, apropiada en el país desde 1870, coexistió con las ideas de otros pedagogos más contemporáneos, pues la escuela nueva no apareció como una tendencia única, ni construyó sus conceptos de una vez. La propuesta de Pestalozzi y Froebel, basada en centrar la atención en la observación de objetos externos, fue criticada, ya que no aportaba ningún movimiento o acción del estudiante sobre el objeto, motivo por el que se propuso una metodología activa que permitiera la transformación de los objetos observados.

Los aportes de nuevas disciplinas científicas, como la psicología y la biología, hicieron parte del acervo conceptual de la naciente pedagogía. La *psicología*, marcada por la tendencia experimental dada por Wundt, y la *biología*, signada por los aportes de Darwin, dotaron no solo a las ciencias naturales de un esquema más amplio del mundo, sino que tuvieron aplicación en el ámbito social. Esta serie de elementos confluyó con nuevos planteamientos en el terreno pedagógico que dieron pie a los desarrollos de lo que fue conocido como el movimiento de la escuela nueva o activa. En este sentido, Ovidio Decroly hizo aportes centrados en considerar que “las necesidades sociales del ser humano significaban por encima de todo una proyección de sus necesidades vitales” (en Herrera, 1999, p. 55). Una de las estrategias con la cual se implementó la propuesta de Decroly fue la de los centros de interés, en los que se “trataba de relacionar entre sí todas las partes del pensum escolar, tomando como eje las necesidades o intereses

del niño y su evolución [...] a partir de tres tipos de actividades: observación, asociación y expresión” (Noguera, 2012, p. 47).

Cercano al planteamiento de Decroly, encontramos a María Montessori, quien privilegiaba lo biológico sobre lo social y consideraba que la pedagogía experimental debía tener sus métodos propios e independizarse de las ciencias que le dieron origen. Por su parte, John Dewey, cuyas ideas también ejercieron influencia en Colombia, da un contenido más social y político a la educación, mientras enfatiza la importancia de esta última en la consolidación de las sociedades democráticas. Convierte las primeras concepciones de escuela activa en una pedagogía más pragmática, que transforma el aula de clase en un campo de experimentación y a la experiencia en el motor de todo aprendizaje (Herrera, 1999). Introduce en el trabajo escolar las secuencias y esquemas de la investigación con los procesos de construcción del conocimiento que tuvieron una gran influencia de la corriente positivista de la ciencia; tendencia por la cual el proceso científico, el proceso investigativo, debía ser el que articulara los procesos de aprendizaje.

Las tendencias pedagógicas mencionadas se mezclaron en nuestro país con los fines adjudicados a la educación, los cuales tenían su origen en la Iglesia católica, la tradición española, los conflictos entre los partidos políticos y el mundo de lo religioso. No puede decirse, entonces, que en Colombia se aplicó un único y puro modelo pedagógico, sino que se apropiaron a las características y necesidades de los contextos educativos y sociales específicos. En buena parte de los textos, se observan las tensiones entre el modelo pedagógico *pestalociano* y el de los pedagogos contemporáneos de la escuela nueva, así como las distintas apropiaciones que de ellos hacían los pedagogos católicos y los laicos y, en general, diversos intelectuales que incidían en el campo de la educación en el periodo. Analicemos un poco los aspectos encontrados en los textos, respecto a las finalidades de la educación, concepciones sobre la naturaleza humana, el niño y el maestro, para pasar a exponer lo relacionado con los fines de las disciplinas a enseñar y las orientaciones de carácter pedagógico y didáctico.

Los textos y los autores miran al niño de varias maneras y expresan diferentes concepciones. La *concepción premoderna* los ubica como unos adultos en pequeño, que no tienen uso de razón y conocimiento del deber, con una mente vacía que debe ser llenada. En consecuencia, el ejercicio de la memoria se concibe como factor fundamental de conocimiento. Otra mirada sobre los niños está más arraigada a una *concepción moderna*, heredera de los aportes de Comenius, Rousseau y algunos precursores de la escuela nueva interpretaron al infante como un ser que atraviesa momentos de crecimiento con características particulares y cruciales. Igualmente, debido al impacto del concepto de evolución biológica, en el campo de las ciencias sociales, la infancia empezó a verse como un primer momento de la evolución de la especie que se mueve de lo simple a lo complejo. Según Sáenz *et. al* (1997), en Colombia, entre 1903-1946, se identificaron tres tipos de acercamientos en torno al niño, los cuales muestran diferentes formas de apropiación de los modelos pedagógicos que circularon en el periodo. Estas formas son:

La primera que, a partir del discurso biológico se dirigía a la posición del niño en las diferentes etapas del proceso evolutivo y definía el interés del niño en función de su etapa evolutiva. La segunda mirada, resultado de los test psicométricos —el niño de la psicología experimental—, para la cual el individuo, además de ocupar un lugar en las distintas etapas evolutivas, se diferencia de los demás niños de la misma etapa por medio de la cuantificación de sus aptitudes y su inteligencia. Finalmente, la mirada de la pedagogía activa experiencial y social —el niño que se veía en el Gimnasio Moderno— que veía al niño como sujeto único, con una personalidad autónoma y unos intereses sociales e individuales resultado de su experiencia vital. (p. 32)

Con relación al rol del maestro, puede decirse que ha sufrido cambios. Aunque sabemos que no todos los maestros y maestras son iguales, sus propuestas de formación se han movido entre

diferentes tendencias, las cuales a veces suplantán una a la otra, se entrecruzan o toman prestados conceptos, que mirados desde afuera parecen incoherentes. El maestro que antes leía a sus alumnos ahora tiene otros retos: debe hablarles, enseñarles conocimientos, técnicas, debe preocuparse porque observen el mundo y las cosas y también debe observarlos, pesarlos, medirlos. Ayudarles a crecer a través del conocimiento y el desarrollo de sus sentidos.

También debe ser más creativo, mejor formado profesionalmente y con propuestas metodológicas y didácticas, como las lecciones de cosas enunciadas por Pestalozzi, los centros de interés desarrollados por Decroly, así como las diferentes apropiaciones conceptuales y metodológicas hechas por los pedagogos colombianos, en procura de comprender los problemas educativos del país. Juvenal Ríos, por ejemplo, en su libro *Curso de antropogeografía colombiana* (1943), utiliza la conceptualización determinista geográfica como instrumento para entender la diversidad colombiana. ¿El resultado? La construcción de una tipología del ser colombiano que tiene en cuenta las circunstancias climáticas y productoras de sentidos culturales, a la que las teorías biologicistas de Decroly le brindan un referente conceptual.

En los textos escolares analizados, la educación se considera un movimiento hacia arriba, una elevación hacia el mundo del espíritu o de la razón. Se nota, entonces, una fuerte influencia de la concepción que defiende, entre otras, la idea de un ser burdo que acompaña a la naturaleza humana, un bárbaro interior al cual hay que dominar. De esta manera, la educación tiene un gran contenido de liberación, de camino trascendente que nos aleja de las presiones de la carne y la materia. Este camino tiene que ver con la propuesta de una formación moral en la escuela, que garantice la sobrevivencia del bien sobre el mal; aspecto sobre el cual se encuentran distintos matices, según la idea que se tenga de la naturaleza humana y la posibilidad de que el ser humano esté o no en capacidad de dominar por sí mismo sus instintos y someterlos a las regulaciones del orden social. Quienes desconfían de la naturaleza humana en sí misma identifican la finalidad de

la educación como la lucha contra la propia naturaleza, enfocada de manera determinista y por demás pesimista:

La vida escolar, con los variados incidentes promovidos por la turbulencia infantil, ofrece numerosas coyunturas para que el maestro familiarizado con la psicología pedagógica vaya sembrando poco a poco en el corazón del niño los gérmenes de cuantas virtudes cívicas han de fructificar con el tiempo en el corazón del hombre, a la par que sofoque desde sus primeros brotes las siniestras inclinaciones de que derivan los vicios sociales. (Climent Terrer, 1920, p. 24)

Esta sobrevivencia del bien sobre el mal está dada, en buena lid, por la imitación de los actos *buenos* de nuestros antecesores y, además, por la capacidad de desechar los *malos*. Veamos:

Entregamos este compendio a los niños estudiosos de Colombia, en la esperanza de que les sea útil. La historia es la maestra de la vida, porque contiene grandes enseñanzas, múltiples ejemplos y modelos que imitar. Conociendo el bien o el mal que han hecho los que nos precedieron en la existencia, ya como magistrados, ya como guerreros, ora como legisladores, en fin, todos aquellos que han ocupado en nuestro país posición influyente, podemos y debemos seguir solo el ejemplo de los buenos, teniendo como única mira el bien de la madre Colombia. (Henaó y Arruba, 1911, p. 188)

De acuerdo con este modelo, la educación debe sofocar las siniestras inclinaciones del ser humano. Lo anterior supone que existe una naturaleza humana perversa, mala de por sí, expresada sin control en las relaciones sociales y regulada a través de la educación moral. Esta idea de un lado oscuro del ser humano se resguarda en el pensamiento cristiano, relacionada con lo sucedido en el paraíso terrenal. La culpa original marca, entonces, comportamientos en los seres humanos que es necesario exorcizar, sofocar, dice un texto. Solo las virtudes cívicas aprendidas de la escuela nos sacarán de la oscuridad y

nos llevarán a la luz. El ser humano tiene un aspecto que no es; la educación lo eleva a lo que debe ser.

Esta concepción fue elaborada, desde otro enfoque, por Emilio Durkheim, quien aportó, entre otros, el soporte teórico para la conformación de los sistemas educativos como dispositivos al servicio del fortalecimiento de los estados nacionales. Según este autor, la educación tiene la función fundamental de formar la naturaleza social de los sujetos y, en este sentido, crea en el ser humano una segunda naturaleza, que solo puede ser forjada a través de la socialización. Desde la perspectiva laica de Durkheim, no existe una naturaleza humana perversa en sí, solo que es necesario incluirla en el mundo de la regulación social. En buena medida, en el periodo estudiado, existía una tensión en torno a ambas concepciones sobre la naturaleza humana y a sus implicaciones en el campo educativo y pedagógico.

También, la educación era considerada un instrumento que elevaba el nivel económico y permitía al sujeto ser útil a la sociedad y a sus instituciones. La educación preparaba para el trabajo y debía dotar de conocimientos pertinentes a cada individuo. La idea utilitaria de la educación hace parte del nuevo imaginario de la modernidad, en el cual, además de un componente formativo y moral, aparece un contenido utilitario y pragmático. Según el texto de instrucción cívica de Duarte Suárez (1942),

la educación sirve para formar seres útiles a la familia, la sociedad y a la patria que sean correctos en el modo de portarse, de buen carácter, de voluntad para obrar siempre el bien, de modo que lleguen a ser personas respetables y respetadas en la sociedad. (p. 6)

No obstante, el beneficio de la educación no se detenía en la utilidad a la familia y a la sociedad, sino que proseguía hacia un fin sublime, pero también más abstracto, como era fortalecer la nacionalidad y el progreso del país: “Pensar en lo que nos une y no en lo que nos divide debe ser el lema de todos, para que podamos presentar un frente único en el esfuerzo de resolver los

problemas nacionales” (García, 1941, p. 5), como señalaba uno de los textos de historia. Este ideal nacionalista estaba unido, con fuerza, al ideal cristiano como base del progreso y la dignidad individual y social:

La historia revela igualmente al alumno lo que ha costado a sus padres, en penas y sufrimientos, la formación del país, la conquista de la independencia y el establecimiento de la República, a fin de que comprenda bien que la República cristiana es el régimen más adecuado a la dignidad humana. (Vergara y Velasco, 1910, p. 2)

Al tomar en cuenta estas consideraciones, hubo un acuerdo en torno a que la educación elevaba la condición social y política de las personas. La educación convertía al hombre común y corriente en un ciudadano, en una persona que respeta sus deberes y ejerce sus derechos, en un ser que es validado y respetado socialmente por sus conocimientos en torno a las instituciones, las cuales son interiorizadas como parte del conjunto del engranaje nacional. La educación, además, preparaba para el ejercicio de la vida pública y el desempeño de altos cargos y responsabilidades:

En el vasto desarrollo que Colombia va alcanzando, gracias a la paz y a la honorabilidad y consagración con que se dirigen los negocios públicos que a todos nos interesan, es absolutamente indispensable y necesario que los niños empiecen a darse cuenta, de manera formal, de lo que es la familia, la patria, el gobierno; que conozcan desde la escuela o el colegio lo que es el derecho y lo que es el deber, a fin de que la educación que reciban resulte informada no solo por el buen porte sino por el amor a la república que es de ellos y que algún día tendrán que dirigir y gobernar. La educación sirve para formar individuos útiles a la familia y a la sociedad [...] que sean orgullo de la ciudad, hombres de carácter, de voluntad para trabajar y llegar a ocupar puestos importantes. (Cortázar Toledo, 1939, p. 14)

Con relación a los fines de las disciplinas que se difunden en los textos, se afirma que estos apuntaban en general hacia la modulación de ciudadanías virtuosas, a través de la interiorización de lo que se consideraban los conocimientos básicos de su ejercicio, así como la adquisición de hábitos cívicos de acuerdo con pautas y valores que tenían como propósito la creación de imaginarios nacionales.

En esta perspectiva, una de las principales funciones sociales asignadas a la historia fue la consolidación de la nacionalidad colombiana, en la medida en que la historia fue asumida como base del futuro. Además de fortalecer la nacionalidad, ella compartía con la educación cívica la tarea de formar los valores y deberes necesarios de los ciudadanos; es decir, mediante su enseñanza, se fortalecía la educación ciudadana. Aquí, entonces, se ligaba la enseñanza de la historia con la conformación de un tipo específico de cultura política, que enfatizaba más en el cumplimiento de los deberes como ciudadano que en su identificación y su participación, respecto al proyecto político que se deseaba legitimar.

La historia cultiva el sentimiento nacional, haciendo conocer el presente y las necesidades que impone por respeto a las generaciones futuras, desarrolla la solidaridad nacional, el sentimiento del patriotismo, la conciencia de los deberes y derechos del ciudadano, a la vez que da a los alumnos la impresión de ser miembros de un grupo humano en cuya prosperidad están directamente interesados. La historia los incita a ser buenos ciudadanos en sus propios intereses. Por tal motivo, al cultivo del amor a la patria deberá agregarse un simpático respeto por las demás naciones. (Vergara y Velasco, 1910, p. 2)

Además de atribuir a la historia la característica de ser una narración verídica sobre el pasado, es interesante resaltar que la historia del país, entendida como el relato de la vida y obra de nuestros mayores, se sintetiza en la vida de los notables y de los dirigentes nacionales, vistos como modelos de vida ejemplarizantes.

Así, los individuos y grupos que no fueron notables, ni dirigentes, no expresan la historia nacional y simplemente pasan por la misma, de manera anónima e intrascendente:

Entiéndese por historia la exposición y narración verdadera de acontecimientos pasados y cosas memorables, de suerte que la Historia de Colombia, o sea la *historia patria*, será la relación de los sucesos públicos y políticos del pueblo colombiano desde sus orígenes en el tiempo y el espacio hasta nuestros días; o en otros términos, el relato de la vida de nuestros mayores, sintetizada en la de los hombres notables que han gobernado el país o han tenido influencia en su formación y desarrollo, hasta ordenarlo y organizarlo como lo vemos en la actualidad. (Vergara y Velasco, 1905c, p. 22)

La instrucción cívica hacía parte del fin social de la educación. Mirada desde donde se le mire, es un instrumento necesario para formar tanto a buenos cristianos como a buenos ciudadanos. Está claramente delimitada y se refiere a las normas y deberes para vivir en sociedad. Heredera de la urbanidad e instrumento normativo de los nuevos procesos de conformación de la nación, se mueve en la aplicación de las reglas de la *socialidad*. Ella marca los límites y define las actuaciones. Los desarrollos temáticos dentro de los textos expresan las tensiones entre la educación moral, la educación para la producción y la educación para la participación social y política. La instrucción cívica complementa la educación moral, porque expresa principios universales en actuaciones particulares. Los autores las manejan en estrecha interrelación y en ocasiones confunden una con la otra. Ella propone modelos de cómo se debe ser, cómo actuar correctamente y de qué forma adaptarse al mundo de las reglas establecidas, mientras su acción se sitúa no tanto en el terreno cognitivo, como en el de la interiorización de las normas y el moldeamiento del cuerpo.

Sobre la instrucción cívica, en los textos hay tendencias marcadas por circunstancias históricas referentes a la construcción de la nación. De acuerdo con esto, identificamos una tendencia que

podríamos denominar *conservadora*, que aumenta a la condición de cristiano la situación de ciudadano; es decir, la figura del cristiano precede a la del ciudadano. Esta tendencia se nota en los textos con el reiterado llamado al respeto de las leyes divinas, que son también las leyes que guían al buen ciudadano. La educación tiene que estar dirigida al conocimiento y aceptación de los deberes cristianos, como lo afirma el jesuita Carlos Lleras Acosta (1940), en su texto *Instrucción cívica*:

La educación rectamente entendida es una elevación, ya que tiende a perfeccionar al individuo, física, intelectual y moralmente. La educación debe, pues, inculcar el culto del respeto porque el respeto produce la elevación del ser racional, fin que persigue la verdadera educación. Debemos respetar a Dios, a nuestros padres y maestros y en general a los hombres, las instituciones, los principios, el derecho, y por último a nosotros mismos. (p. 122)

La segunda tendencia se ubica más en la esfera de una moral civil, de una aplicación de los deberes y derechos del hombre, como la única manera de vivir en sociedad. Sin embargo, esta tendencia, aunque no surge del concepto de la moral cristiana como la base de la interacción social, sí la reconoce como básica y llega, finalmente, a la autoridad divina asimilada al principio de todo orden.

Las circunstancias históricas del país, en la primera mitad del siglo xx, hacen necesaria la elaboración de un ideal nacional que se entroniza en el sistema educativo, presente en los diferentes escenarios donde se desenvuelve la cultura escolar; solo que mantiene contradicciones entre lo nacional y lo regional, entre la patria grande y la patria chica, entre los métodos pedagógicos que privilegian lo general o lo particular. Según Lleras Acosta (1940), el ciudadano moldeado por la instrucción cívica debe ser iniciado en la noción más abstracta de patria, en oposición a los pedagogos influenciados por los centros de interés de Decroly, para quienes la noción de la comunidad imaginada nacional debía empezar, en primer término, por el municipio. Lleras Acosta afirma que

la educación cívica debía prestar servicio a la patria en cuatro terrenos: el militar, el cívico, el social y el cristiano; por ello, tenía que partir de la idea de patria como estrategia metodológica, al asimilarla al concepto de madre y, por lo tanto, como figura más próxima a los alumnos:

Hemos creído y seguimos creyendo que el curso de instrucción cívica debe comenzar por enseñar a los niños lo que es la patria. Los que afirman que tal enseñanza debe postergarse y dar comienzo por la noción de municipio, a causa de que aquella es mucho más abstracta que esta, están a nuestro juicio en un error. Confunden el concepto de patria con el de nación y Estado, y olvidan o fingen olvidar que no hay cosa más concreta que la patria o tierra de nuestros padres. Quizás ignoran por no haber enseñado nunca en las escuelas elementales, que los niños todos, con rapidez pasmosa, comprenden lo que es la patria grande y chica, material y moral; explican intuitiva y objetivamente las insignias de la misma con todos sus detalles, ignorados por buena parte de los aficionados a la pedagogía especulativa, y saben que a la patria se prestan por todo buen ciudadano cuatro servicios de importancia, el militar, el cívico, el social y el cristiano. Empero, como este punto es cosa de gusto para algunos, el pedagogo que estime mantener por largo tiempo a los niños en la ignorancia de lo que es su madre, pues que lo enseñe cuando le plazca. (p. 9)

En oposición a Lleras Acosta, tenemos el texto de cívica de Ernesto Nelson (1906), publicado por la firma norteamericana Appleton, una de las editoriales de las que circularon textos escolares en diversos países de América Latina. En este libro, se considera necesario que los niños conozcan los centros de poder y de toma de decisiones, para que aprendan a ejercer sus derechos como ciudadanos a partir de los municipios, e identifiquen, al mismo tiempo, las expresiones de la vida cívica:

Partamos del gobierno del villorrio, conduzcamos al niño, paso a paso, hasta la suprema autoridad, el Congreso de la nación. No

costará entonces gran trabajo entender que nuestro gobierno popular sería vano si los representantes del pueblo pudieran dictar las leyes que quisieran, [...] que lleve a la clase figuras de nuestros soldados, vistas de establecimientos públicos y haga con ello un álbum sistemático, que los niños elijan por votación popular a un compañero para que escriba una carta a estudiantes de otra ciudad a fin de averiguar cómo se eligen allí los alcaldes o presidentes de república, que reciban diferentes comisiones para visitar instituciones y averiguar datos fuera de la escuela. Las expresiones de la vida cívica están al alcance del niño: el periódico, sus amigos el gendarme de la esquina, el cartero, el soldado, el suceso diario, el propio hogar de los niños cuyos padres son jueces, empleados públicos, peones, etc. (p. 19)

En síntesis, los discursos de la instrucción cívica, planteados en los textos sometidos a interrogación, muestran una relación entre el mundo de la moral divina y el mundo social e individual. La moral —divina o laica— actúa como principio ordenador natural e incuestionable; la sociedad establece marcos legales y sentidos culturales que dirigen los preceptos morales en el mundo de la socialidad y, en último término, el individuo introyecta las normas, alejándose o separándose de ellas. La instrucción cívica, entonces, busca formar hombres moral, patriótica y ciudadanamente correctos.

Por su parte, los textos de geografía no se detienen en discusiones sobre la importancia de la educación o sus fines sociales. Defienden, eso sí, a la geografía como una manera de desarrollar el patriotismo, porque, para amar al territorio, es necesario conocerlo. Tampoco definen mucho su objeto de estudio. En términos generales, la geografía se encarga de los relieves de la naturaleza y los fenómenos físicos que ocurren en ella. Al definirse los territorios por límites artificiales, la geografía debe ampliar sus interpretaciones, hasta el lugar de las organizaciones artificiales o naciones, pero sin separarse de su concepción climática y geográfica. Este conocimiento se constituye en una condición necesaria para desarrollar el sentimiento patriótico:

En efecto, ¿qué persona que haya hecho el estudio de geografía por el método inductivo no será capaz de aquilatar más el amor por aquella parte del globo que le vio nacer y lo sustenta con las producciones naturales de su suelo? ¿Quién con el sentimiento patrio adquirido de este modo no expone, con gusto, su vida para defenderla como a verdadera madre? ¿Quién que sepa apreciar el verdadero amor de patria no utiliza todos sus conocimientos para aprovechar las riquezas que, acaso, permanecen escondidas en el suelo que diariamente huella? (Montañés Santos, 1914, p. 6)

Estructura de los textos y aspectos didácticos y metodológicos

En lo que hace referencia al nivel educativo, al cual estaban dirigidos los textos, vemos que, en quince textos de historia, se señala como destinatarios a los niños de primaria; uno, tanto a primaria como a secundaria, y cuatro, a secundaria. Cinco de los textos no hacen explícito el nivel al que van dirigidos. Quizás la importancia asignada a la educación primaria, la cual tuvo mayor cobertura que la educación secundaria durante todo el periodo estudiado (1900-1950), conllevó a que los textos dieran prioridad a este nivel. Con respecto a los textos de instrucción cívica, anotemos que trece de ellos no especifican al nivel al cual estaban dirigidos. Los nueve textos que sí lo hacen, están distribuidos de la siguiente forma: seis de primaria, uno de primaria, secundaria y escuelas normales, y uno de secundaria. En cuanto a los textos de geografía, nueve de ellos fueron de educación primaria y cinco de secundaria.

Sobre los contenidos de los textos de historia para primaria y secundaria, podemos ver que en ambos existe una manera lineal de mostrar la historia —periodo prehispánico hasta la época republicana—; lo que evidencia una sobrevaloración de la forma cronológica de exposición, al presentar el pasado como preparación para el presente. Visión que proviene de la filosofía cristiana de la historia (Peiró Martín y Pasamar Alzuria, 1987). No obstante,

una diferencia entre los textos dirigidos a primaria y secundaria radica en que los dedicados al primer nivel tienen menos volumen de lectura, un tipo de letra más grande y mayor cantidad de ilustraciones. Así mismo, el lenguaje utilizado es más sencillo que el usado en los textos de secundaria.

La diferencia entre los textos dirigidos a la educación primaria y secundaria, en el campo de la instrucción cívica, no es muy clara. Hasta 1939, encontramos en la masa documental textos dedicados a la enseñanza secundaria. Los textos anteriores a esta fecha muestran una apretada gama de temas que, como habíamos dicho, parten del conocimiento de los deberes morales y llegan al conocimiento del funcionamiento del Estado. Tanto en primaria como secundaria, los temas son extensos y no tienen planeaciones temporales; es decir, no se especifica el tiempo de duración de cada tema. No es visible una preparación especial del texto que tome en cuenta la población a la que está dirigido. Su forma no se relaciona con la edad de los niños; es decir, los autores desarrollan los temas que consideran pertinentes o impuestos por el Ministerio de Educación Nacional, sin considerar la manera de llegarle al público. En otros términos, los saberes escolares se construyen de acuerdo con las apreciaciones de los autores, sobre cuál era el saber necesario que debía circular en la escuela, sin apreciar las experiencias y necesidades de las poblaciones infantiles.

Igualmente, los textos no muestran uniformidad en el desarrollo temático. Algunos de ellos no solo tocan los temas pertinentes a su campo, sino que introducen conocimientos de historia y de geografía, ya que son considerados saberes que hacen parte de su disciplina (tal es el caso del texto de Eduardo Posada y Roberto Cortázar, 1912). Otros autores, como Francisco José Urrutia (1907) y Carlos Alberto Lleras Acosta (1940), desarrollan el texto desde la instrucción moral; es decir, los deberes del hombre para con Dios, consigo mismo y con sus semejantes y llegan a la instrucción cívica, considerada desde el desarrollo de los deberes con la patria, incluidos aspectos históricos, territoriales, de población, raza y religión. Rafael Gutiérrez Montoya (1919) y Enrique Mariño

Pinto (1926) hacen caso omiso de la instrucción moral y se dedican a plantear nociones correspondientes al Estado, el territorio, la nación y la patria. Lo anterior muestra, por lo menos, dos concepciones de la instrucción cívica. La primera la reconoce como la formación de una moral basada en el respeto a los deberes. La segunda la ubica más en el campo de los conocimientos generales que todo ciudadano debe tener.

Con relación a los textos de geografía, las tablas de contenido, organizadas por lecciones o capítulos, muestran unas temáticas comunes. Por ejemplo, se inicia con conceptos generales de geografía física o astronómica, pasan a aspectos de geografía política y humana, y al análisis de las divisiones territoriales o departamentales. También se introducen temas como las vías de comunicación, tanto fluviales como terrestres, los ferrocarriles, las grandes ciudades y la ubicación de los recursos naturales; aspectos que tienen que ver con el conocimiento y la apropiación académica del territorio nacional. Benedict Anderson (1993) lo identifica como uno de los elementos que contribuye a la creación de la comunidad nacional imaginada. Respecto a los textos de secundaria, el Decreto 502 de 1936 considera que se debe comenzar por la geografía física general y de Colombia, más tarde proseguir con la geografía universal, la cosmografía y, en sexto, volver a la geografía de Colombia. Los textos seleccionados que aparecen desde 1936 mantienen la tendencia de introducir conceptos de geografía física. Se incluyen nociones de geografía humana y antropogeografía.

En lo referente a la metodología y la didáctica, señalamos que el tránsito pedagógico de lo memorístico a lo activo, de la repetición a la observación y, luego, a la experimentación, se hizo evidente, de manera explícita o tácita, en los textos escolares de ciencias sociales. Así, además de las recomendaciones hechas por el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a la necesidad de utilizar el método objetivo, algunos declararon que el modelo más pertinente para alcanzar los fines de la educación debía estar alejado del memorismo. Es importante anotar que la influencia de Pestalozzi, y su método de desarrollo progresivo, aparece de

manera marcada en los planteamientos metodológicos de varios textos. Recordemos que, según este pedagogo, era importante desarrollar tres esferas de la vida humana, las cuales se relacionaban con la construcción de sujetos sociales y, por ende, políticos. Estas esferas eran: la formación de la inteligencia, la voluntad y el adiestramiento técnico y manual, que seguía disposiciones de la naturaleza humana: conocer, querer y poder (Jaramillo Uribe, 1990). Esto se halla en los fines dados a la educación en las primeras décadas del siglo xx y las dimensiones sobre las que se articulan: educación moral, educación intelectual, educación técnica y educación física. En varios de los textos analizados, se presentan indicaciones metodológicas y didácticas acordes con el *modelo pestalociano*:

El método de desarrollo es el progresivo [...] la obra está destinada en su cuerpo de doctrina para la enseñanza normalista y secundaria, y por los resúmenes que constituyen un curso abreviado para la primaria. No porque pretendamos, a guisa de pedagogos improvisados, que la obra se ponga en manos de los niños que concurren a nuestras escuelas municipales, sino porque servirá de norma y de guía a los maestros para dar el curso completo en los seis años de escuela primaria. (Lleras Acosta, 1940, p. 8)

Los textos se cierran en sí mismos, el conocimiento se encierra en sí mismo. Los ejercicios consisten, de nuevo, en ejercicios de memoria, que no buscan ningún acercamiento crítico o diferente. En la mayoría de los casos, la interacción lector-texto-autor ocurre de manera esquemática. Es evidente que el texto-autor pregunta lo que ya sabe y lo hace con aire de suficiencia. Otra característica de algunos textos es la propuesta de ejercicios de repaso (bien sea para realizar en las mismas clases o para elaborar en la casa), con base en la información suministrada en el capítulo o la lección (Quijano, 1891; Comunidad de los Hermanos Maristas, 1940; del Campo y González, 1950; entre otros). En pocos casos, se sugiere a los estudiantes

hacer consultas que amplíen la información contenida y, por el contrario, los ejercicios primordialmente remiten a lo consignado en la lección.

En cuanto a los textos de historia, hay una narración de los acontecimientos de los diferentes periodos históricos en un lenguaje muy sencillo. No se hacen análisis profundos y se evoca las principales proezas de nuestros héroes (Bernal Pinzón, 1944). En esta perspectiva, destacamos que hay una influencia de la historia política tradicional como principal fuente para consolidar la historia nacional.

Dentro de la historia política, se privilegia la historia militar; es decir, las batallas por la independencia como fuente de inspiración de nuestra nacionalidad (Vergara y Velasco, 1905a). La semblanza de los próceres nacionales, llamada por Estanislao Zuleta como la *historia de bronce*, se hace más evidente en algunos textos que dedican la mayoría de su contenido a narrar la biografía de los principales personajes de los distintos periodos de la historia nacional y los logros más sobresalientes de las administraciones de los diferentes periodos políticos, como es el caso del texto elaborado por Gustavo Gordillo (1932). En otros textos, la mirada se centra sobre la iconografía nacionalista y el significado de los símbolos patrios (Zapata, 1925). De igual forma, hay una simbiosis entre lo moderno y lo tradicional, apreciables en las siguientes recomendaciones sobre la enseñanza de la historia, hechas por Vergara y Velasco (1910):

Por lo que hace a la parte exclusivamente pedagógica, la enseñanza de la historia debe ajustarse a las siguientes reglas: 1. La historia de las colectividades debe prevalecer sobre la de las individualidades [...] 4. Las ideas directrices de la enseñanza serán las ideas científicas de transformaciones y síntesis, es decir, se expondrá la historia por grandes periodos de caracteres generales bien determinados y diferentes de los de la época anterior y de la siguiente. Se abandonará la división por gobiernos y se procederá por grandes cuadros: cuadros de la sociedad en épocas determinadas, en los cuales se

presentarán los casos en cierto modo estáticos, o sea sin cambios (evolución). Por ejemplo, la sociedad durante la Conquista, la Colonia, la Independencia; el conquistador, el funcionario colonial, el misionero, el indio sometido, los cabildos, los tribunales, la instrucción pública; clases sociales, comercio y tráfico [...] 5. En todos los tres cursos (inferior, medio, superior), sea que se distribuyan en tres años, sea que se dicten en el mismo año (una clase diaria), el método será concéntrico e integral, es decir, tratará todo el programa en el tiempo señalado. También será progresivo, o sea, pasará de lo antiguo a lo moderno, pero con repases regresivos, es decir, remontando el curso del tiempo [...] 8. A las lecciones se dará la forma expositiva ininterrumpida, única que puede hacer la enseñanza interesante y viviente. El libro no puede reemplazar la lección oral [...] 13. En manos del discípulo no debe ponerse texto que no esté concebido de acuerdo con el espíritu moderno y con el ideal cristiano, democrático y republicano. (pp. 4-5)

Vale la pena resaltar el numeral 13 de la cita anterior, porque se destaca la importancia de utilizar solo textos en los que se exprese el propósito de formación de la identidad nacional. Al exponer dicho propósito, el autor compendia el imaginario en el que se asienta la idea de nacionalidad, como era representado por un amplio conjunto de intelectuales del periodo: una amalgama entre lo moderno, el ideal cristiano, la democracia y el republicanism.

El gran porcentaje de los textos de geografía, y unos pocos de historia, tiene mapas, a la vez que se nota una concurrida presencia de figuras de héroes. En los mapas alusivos al territorio colombiano, las fronteras están poco definidas, mientras que las regiones más representadas en detalle son aquellas que han sido validadas por la élite, debido a razones sociales o económicas. Tal es el caso de la zona Andina —en donde, además de ubicarse la capital de Colombia, están los principales centros económicos y los mayores núcleos de desarrollo poblacional—, así como los litorales, debido a su importancia estratégica en materia de intercambios comerciales.

Todos los mapas que aparecen en los textos están basados en la cartografía que se había ido construyendo en Europa desde el siglo *xvi*, conocida mundialmente como la *proyección de Mercator*, ideada por el flamenco Gerhart Kremer, en 1569. Este método permitió proyectar todos los puntos de la superficie esférica en un mapa plano. Es necesario aclarar que la cartografía no es una ciencia neutra, porque ha sido producida por circunstancias históricas que la han acercado a los centros de poder, en la medida en que un mapa, al ubicar las posibilidades geográficas, las riquezas minerales, animales y vegetales, las rutas de comunicación, es un elemento básico para dominar un territorio.

Los mapas que conocemos y que son utilizados en los textos sometidos a revisión fueron construidos, en su mayoría, como apoyo de los proyectos colonialistas europeos: lo que los marca, no solo a nivel de la misma interpretación gráfica, sino de la manera como se representan los terrenos dominados, los países que dominan, los colores que representan a unos y a otros, así como la importancia que dentro de la distribución general se les da. Estos mapas son altamente problemáticos, como lo demostró Arno Peters (1983), hacia la década del 50, por la falta de rigor en la representación de los diferentes continentes y su ubicación espacial, además de inexactitudes kilométricas y fallas técnicas. Según él, la proyección de Mercator distorsionó la imagen del mundo dando privilegio al colonialismo y a la sobre valoración del hombre blanco. La polémica suscitada por Peters evidencia estos problemas contextuales: qué cultura produce un mapa y por qué; qué fuerzas sociales moldean la creación de un mapa y por qué; qué ideas políticas e ideológicas modelan un mapa.

Los mapas de Colombia se han elaborado y enriquecido con aportes de Humboldt, con su mapa del río Magdalena; de Codazzi, encargado de levantar cartográficamente los límites de la nación colombiana, así como de militares y cartógrafos que afinaron los relieves y actualizaron los crecimientos humanos. Respecto a la cartografía, Agustín Blanco (1992) plantea que “en el caso concreto de Colombia, los mapas posteriores a la independencia se rigen por

el meridiano de París, a causa de la innegable dependencia cultural respecto a la Francia republicana” (p. 5). Este referente europeo también se expresa en el hecho de que, en 1923, el Gobierno colombiano encargó a Suiza la elaboración de los mapas, que se distribuirían en las escuelas del país.

Para alcanzar las finalidades y objetivos de las disciplinas enseñadas, se debía contar con el apoyo de otros saberes, los cuales debían ser presentados como conocimientos básicos que ayudaran a la comprensión, porque eran disciplinas fundantes o saberes conexos, que muchas veces se desarrollaban en los capítulos iniciales, a manera de bases para facilitar la comprensión de las disciplinas estudiadas. Las principales ciencias que apoyaban el estudio de la historia, según los autores de los textos escolares, eran la arqueología, la cronología y la geografía. En cuanto a la primera, su utilidad radicaba en los elementos analíticos que brindaba para comprender el pasado precolombino y las manifestaciones culturales de las comunidades indígenas que habitaban nuestro territorio, hasta la llegada de los españoles. Los aportes de la cronología se centraban más en la posibilidad que brindaba para ordenar los diferentes periodos históricos.

Los apoyos de la instrucción cívica son la historia, que permite a los alumnos sembrarse en un pasado que, de una u otra manera, está glorificado, así como la geografía, cuyos conocimientos hacen posible que los alumnos amen el territorio donde nacieron. Pareciera ser que la instrucción cívica fuera la materia por excelencia, la base del comportamiento social y la conquista de la virtud. Sus normas abarcan, incluso, aquellas que están excluidas, como deja expreso el texto de Cortázar Toledo y Posada (1912), sobre la mujer:

La instrucción cívica conviene a todos. Es útil a los niños, porque sin ella no podrán más tarde cumplir seriamente sus deberes de ciudadanos, ni gozar de sus derechos. Es útil a las niñas, pues aunque la mujer no goza de derechos políticos, puede, en su carácter de hija, de hermana, de esposa, de madre de familia, ejercer influencia

sobre los hombres que pertenecen a su familia y aún sobre sus amigos. Además, como la ley es para todos, bueno será que la mujer conozca sus obligaciones en la vida de la nación. (p. 1)

Ninguna ciencia moderna ha logrado construir su acervo de conocimientos contando solo con ella misma. En el caso de la geografía, ella une mundos y teorías:

El estudio de la geografía se relaciona con todas las ciencias físicas, naturales y muchas otras; pues mal podría enseñar tan importante materia el maestro que ignorase los principales rudimentos de física, química, botánica, zoología, geología, astronomía, etc., para poder explicar con acierto todos aquellos fenómenos que diariamente se suceden a nuestra vista y los cuales se verifican en cumplimiento de leyes naturales tan inmutables como su Creador, en el lugar y tiempo señalados desde el principio del mundo. (Montañés Santos, 1914, p. III)

Por otro lado, en algunos autores impacta la ligereza en el manejo de los recursos de la retórica. Utilizan las palabras como ladrillos para construir edificios imaginarios, que parecen caer por su propio peso; la coherencia no importa, ni tampoco la responsabilidad sobre lo que se dice. Es como si el espacio del aula escolar estuviese ubicado en un mundo que no tiene nada que ver con lo que ocurre afuera; como si el libro y el autor fuesen los que habitaran otro mundo. La incoherencia y el exceso de imaginación son algo más que eso, son maneras de sobrevalorar unos actos sobre otros, unas personas sobre otras, unas concepciones del mundo sobre otras.

Los discursos que circularon en los textos afirmaron prejuicios y sobrepusieron mundos perfectos. Se justifica racionalmente la discriminación, pero de manera poco razonable. Se inventa una realidad que se le propone a los alumnos como el modelo aceptable y creíble de vivirla. Las cosas deben existir como existen en los textos, y la autoridad del autor así lo dice. Se habla del sistema

republicano democrático y de igualdad ciudadana, al tiempo que se refuerzan las jerarquías y los prejuicios sociales que las vehiculizan, en torno a raza y género. La siguiente diatriba contra el ocio nos ilustra lo dicho:

Dios ha colocado al trabajo como el centinela de la virtud. El trabajo es un deber del hombre para con Dios, puesto que Él nos lo ha impuesto. La ociosidad engendra el vicio y la corrupción. El ocioso no gana para vivir; no puede sostener a su familia, si la tiene; entonces arbitra los medios de vivir del trabajo de los demás. De aquí viene el robo con todas sus tristes consecuencias. El ocioso es un ciudadano no solo inútil sino pernicioso. Es como un vampiro, es como un insecto que chupa la sangre, del cual hay que huir, contra el cual hay que protegerse. Pueblo de ociosos es pueblo infeliz [...], generalmente en ese pueblo reina la discordia, porque el hombre ocioso es díscolo; las guerras civiles son frecuentes [...] porque los ociosos las buscan para despojar a los que trabajan de lo que es de estos [...]. El niño perezoso es digno de lástima [...] generalmente la señal primera de pereza es la tendencia a permanecer largo tiempo en el lecho. (Urrutia, 1907, p. 39)

La importancia dada a los héroes de la patria y su invención como modelos perfectos lleva a Cortázar Toledo (1919) a afirmar: “Simón Bolívar, padre de la patria, es el más alto ejemplar de la especie humana”. A pesar de las guerras civiles, la violencia y el control hegemónico del sistema bipartidista colombiano, Quiñónez Neira (1950) asegura:

Colombia es una democracia ejemplar. No solo porque sus principales órganos de poder, presidente de la república, cámaras legislativas, asambleas departamentales, cabildos, son elegidos directamente por el pueblo, en elecciones que cada día se acercan más a la perfección, sino porque no hay autoridad, por elevada que ella sea, que no esté sometida a un control riguroso para obligarla a obrar dentro de los límites precisos, fijados para respetar

los derechos individuales y las garantías sociales. Estos derechos y garantías se han consagrado en todas las Constituciones expedidas desde la independencia, cuando ha imperado el régimen liberal, lo mismo que cuando ha dominado el partido conservador; en épocas de paz lo mismo que dentro del entusiasmo producido por la victoria bélica. (p. 6)

Estos edificios de palabras se derrumban apenas se termina de leer el texto, ya que incluso en la misma aula otra realidad era evidente. En la parte de afuera de los edificios construidos con adjetivos, verbos, pronombres y sujetos, existía otra realidad que no se nombra, pero se impone. Esa otra realidad no muestra ocio sino desempleo, no habla de higiene sino de falta de alimento, señala los caminos del truco y del favor, ningún héroe ha salvado a nadie de ella y tiene problemas de honorabilidad y democracia perfecta.

Para cerrar este capítulo, es necesario enfatizar que las características de las políticas educativas, en torno a la enseñanza de las ciencias sociales y a la organización de los planes de estudio, son una fuente importante a la hora de entender los elementos de cultura política que circundan la producción de los textos escolares. Las políticas educativas se entienden como un escenario en el cual están en juego significados, no solo sobre lo educativo y lo escolar, sino también sobre lo que debía ser la nación, la identidad, la ciudadanía. En esta perspectiva, los lineamientos de las políticas educativas se expresarían en los mismos textos escolares.

Así mismo, la reflexión sobre las características metodológicas y pedagógicas de los textos, sus autores y procesos de edición, resulta ser otro registro de importancia para entender los procesos de construcción de cultura política en el escenario escolar. En este punto, entendemos que las propuestas pedagógicas características del periodo y sus múltiples apropiaciones, por parte de diferentes sectores de la sociedad, llevan modelos implícitos de cultura política y de imaginarios sobre la nación y la nacionalidad, que se manifiestan con claridad en los contenidos y organización de los textos.

En el siguiente capítulo, haremos un acercamiento más detallado a las imágenes de nación y a los modelos de jerarquización y orden social promovidos en los textos escolares, así como a las ideas sobre el *ser colombiano* que se difundieron en los mismos. En esta perspectiva, entendemos que dentro de la función de socialización política asignada a la escuela, los textos jugaron un papel importante como estrategias o dispositivos de difusión de determinados imaginarios sociales, políticos y culturales.

CAPÍTULO TERCERO

Imaginario nacional en los textos escolares

Referentes para la construcción de la identidad nacional

El advenimiento de los estados modernos, a finales del siglo XIX, herederos de la tradición revolucionaria del XVIII, y de algunos principados europeos de los siglos XVI y XVII, implicó la consolidación de sistemas políticos, administrativos, jurídicos y educativos que garantizarían la gobernabilidad del territorio. En este sentido, desde finales del siglo XIX, el Estado “gobernaba a un ‘pueblo’ definido territorialmente y lo hacía en calidad de suprema agencia ‘nacional’ de gobierno sobre su territorio, y sus agentes llegaban cada vez más hasta el más humilde de los habitantes de sus pueblos más pequeños” (Hobsbawm, 1998, p. 89).

En el caso colombiano, las guerras independentistas y la posterior liberación de la metrópoli española pusieron en el centro de la discusión la necesidad de consolidar un Estado autónomo que orientara los destinos de la naciente república independiente. Así lo explica König (1994), en los siguientes términos:

Se trataba entonces de fomentar que el movimiento dirigido por un pequeño círculo de patriotas criollos se convirtiera en un movimiento nacional más amplio que deseara para sí un Estado propio y

reconociera, aceptara y defendiera el nuevo sistema político asentado en la idea de la soberanía del pueblo y el principio de representatividad. (p. 193)

No obstante, este ideal tuvo sus mayores obstáculos en la divergencia ideológico-política de los dirigentes nacionales, manifiesta, en principio, en la pugna entre centralistas y federalistas y, luego, entre los partidos políticos liberal y conservador. Ahora bien, las guerras civiles del siglo XIX, y sus consiguientes constituciones políticas, generaron un ambiente de discordia y enfrentamiento partidista.¹ En esta perspectiva, a finales del siglo XIX —principalmente después de la guerra de 1895—, con el afianzamiento del partido conservador en el poder y el inconformismo liberal y de los caciques regionales, fue constante la tensión en torno a las posibilidades de una guerra civil de gran escala, la cual estalló en 1899. El siglo XX inició en medio de fuertes divisiones y contiendas partidistas e ideológicas, frente a las cuales las élites nacionales empezaron a promover la necesidad de un gobierno de unidad nacional que superara los odios y las tensiones causadas por los constantes conflictos del siglo precedente.

Dadas las consecuencias devastadoras de la guerra de los Mil Días (1899-1902) y de la separación de Panamá, la reconstrucción nacional se convirtió en la gran tarea del momento, para lo cual fue imprescindible la imposición de la paz, no solo como urgencia espiritual para la población colombiana mentalmente fatigada, sino como una necesidad política para la supervivencia y reproducción de las clases poseedoras. En el nuevo contexto ideológico, el orden y la autoridad dejaron de ser (por lo menos en un buen sector de la sociedad), valores justificables por sí mismos, para convertirse, más bien, en una condición del progreso económico del país (Vélez, 1998).

1 Sobre esta coyuntura, consultar "Antecedentes generales de la guerra de los Mil Días y el golpe de estado del 31 de julio de 1900", de Carlos Eduardo Jaramillo (1998).

En la tarea de conseguir la unidad nacional, la educación empezó a jugar un papel importante que, en los textos escolares de ciencias sociales, se detalla en la promoción de los referentes e imaginarios para construir la nación, tales como el *territorio*, entendido como el espacio en el cual se desarrolla la nación; la *ley*, como fuente de orden y gobernabilidad; la *religión católica*, como soporte del alma nacional, y la *iconografía patriótica* (héroes, himnos, escudos, narraciones, etc.), asumida como la expresión simbólica de la nacionalidad. En última instancia, estos referentes fueron articulados para dar significación a las ideas de patria, nación y patriotismo, que circularon en los textos escolares. En este contexto, una de las constantes que aparece en ellos es la naturalización de las instituciones sociales, a las que se legitimaba a través de un lenguaje que las tornaba ahistóricas y las establecía como únicas formas de organización social. La nación y su territorio estaban cohesionados mediante las relaciones simbólicas suministradas por la religión, el lenguaje y el Gobierno; es decir, por lo sacro, lo comunicativo y lo político (Restrepo Mejía, 1909; Comunidad de los Hermanos Maristas, 1933):

Los vínculos que unen al hombre en la sociedad son: la religión, el lenguaje y el gobierno. El hombre no puede permanecer aislado, necesita vivir en sociedad con sus semejantes, porque Dios le hizo un ser eminentemente sociable. De la primera pareja se formó naturalmente la sociedad conyugal, de la cual procedió la sociedad de la familia, de esta la tribu y la ciudad y de aquí la nación. (Díaz Lemos, 1907, pp. 31-32)

El primer hombre y la primera mujer formaron la primera familia, de ella se formó el primer pueblo y la primera nación, esta fundó las primeras ciudades, rindió culto a Dios, se dio a entender por medio del lenguaje. (Tejada, 1924)

La patria es entendida como una evolución natural de la sociedad humana, como una imagen común que no se sabe por quién fue creada, una ilusión de un mundo compartido, una

superposición de lo igual sobre lo diferente. Bajo el ideal de la patria, se promete un futuro compartido afianzado en la historia, pues ella da seguridad y establece el límite de la circulación permitida.

En uno de los textos de historia de Colombia, se define la patria a través de una colección de imágenes, que evocan los contenidos básicos que deben nuclear el ideal de la nación, en donde se ve cómo el tejido de la existencia, de la cotidianidad, de las emociones y de los afectos debe ser conectado mediante los hilos del imaginario nacional:

¿Qué es la Patria? [...] Un pedazo de tierra bajo un pedazo de cielo; la tierra en que nacimos y el cielo bajo el cual queremos morir: tierra y cielo a cuya imagen y semejanza nos ha modelado la naturaleza y que, por eso mismo, guardan con nuestro corazón, con nuestra alma, con nuestra sangre y nuestros huesos, las más tiernas y misteriosas armonías. La Patria lo es todo: lo grande y lo pequeño, lo que pasa y lo que perdura, lo que sonrío y lo que llora, las realidades y los sueños, toda la alegría y todo el dolor de la vida. La Patria es el pecho de la madre que nos alimenta, y el brazo del padre que nos sostiene y nos guía, y la cabeza blanca del abuelo que se inclina sobre nuestra inocencia, y la diestra del sacerdote que nos bendice, y la palabra del maestro que nos llena de luz el pensamiento. La Patria es el patrimonio material y moral que nos legaron nuestros antepasados y que debemos transmitir a nuestros descendientes. No es solamente el suelo, es el alma nacional; es nuestra literatura y nuestras artes, el conjunto de ideas y de sentimientos que en el espíritu evoca el nombre de Colombia, y por sobre todo, es Bolívar, Santander, Ricaurte, y todos aquellos héroes que, al precio de su sangre, nos legaron la independencia y la libertad. (Jiménez y Matos, 1947, p. 130)

La *patria*, entendida como un sentimiento que aglutina, no tiene existencia física, es una emoción, una nostalgia. La tierra en que se ha nacido se ama naturalmente. La patria es una gran familia, es hogar de todos, da seguridad. Está protegida por la unidad del deber, del territorio, del Gobierno y de las leyes. Aquí resulta

significativo el lenguaje naturalista con que se hace referencia a la nación, entendida como la *madre* que nos ha dado la vida, y a la nacionalidad y el patriotismo, como los sentimientos maternales de los hijos (Arboleda Cortés, 1907). Esta representación nos lleva a la idea de una gran familia. En ella, se expresa de manera muy clara el mundo de lo emocional. A esas emociones primarias de defensa, exaltación, rechazo y amor, se refieren los argumentos que nos conducen a ser buenos patriotas. La patria, entonces, garantiza el pasado, el presente y el futuro, condensa los sueños de los que hablan el mismo idioma, han vivido la misma historia, adoran a un mismo dios y viven de manera semejante:

Patria. Es el lugar donde hemos nacido y a ella debemos todo nuestro amor, debemos prestarle toda clase de servicios y hacer por ella toda clase de sacrificios, gozar con sus triunfos, llorar en sus calamidades y peligros. Pero la patria no es solo el terruño, sino su lengua, su historia, su religión y sus costumbres. En la palabra patria están comprendidos la familia, los amigos, los compatriotas, tanto la patria chica, que es el lugar grande o pequeño, ciudad o aldea donde vinimos a la vida, como la patria grande que es todo el territorio y donde quiera que flote su bandera. Puede decirse que la patria es una gran familia compuesta de los que habitan el mismo país, obedecen unas mismas leyes, una misma autoridad y tienen un origen común. (Cortázar Toledo y Posada, 1912, p. 5)

La memoria individual y la colectiva se entremezclan en los textos escolares, mediante el lenguaje de lo natural y lo filial. Promueven el ideal de lo nacional, como la existencia de una sola familia, la memoria social trata de articularse con la memoria individual mediante significaciones que se interiorizan en el cuerpo, por medio de los múltiples rituales cívicos escolares; lo que genera el comportamiento patriótico.

Dentro de las imágenes de la nación promocionadas en los textos escolares, hay un llamado recurrente a la religión católica como elemento fundante de la nacionalidad colombiana. Dios

siempre está presente, parece ser el hilo que teje por dentro la administración de los hombres, la emoción de la nación, así como la patria y los ideales de la república. En esta perspectiva, hay una subordinación de la idea de patria con la de fe. Antes de que se promoviera la defensa de la patria, se promovía la defensa de la fe cristiana y la doctrina católica; es decir, antes de poseer un sentimiento nacionalista, se encuentra el sentimiento católico, como bien lo muestra una poesía de Julio Arboleda, citada en uno de los libros de historia:

Patria! Por ti sacrificarse deben
Bienes, y fama, y gloria, y dicha, y padre,
Todo, aun los hijos, la mujer, la madre,
Y cuanto Dios en su bondad nos dé.
Todo, porque eres más que todo, menos
Del Señor Dios la herencia justa y rica
Hasta su honor el hombre sacrifica
Por la Patria — y la Patria por la Fe.
(en *Historia de Colombia*, Palacios, 1986, p. 4)

La religión fundada sobre la adoración al dios que creó el mundo evidentemente es la que tiene carácter de verdad revelada: “La Iglesia Católica es la sociedad divina instituida por Jesucristo para conducir a los hombres a su fin sobrenatural” (Duarte Suárez, 1950, p. 119). En esta perspectiva, la religión católica es considerada la naturalmente verdadera y, por ende, la llamada a guiar el proceso de construcción de la moral de la nación. De este modo, la unidad nacional mediante la cual se creía superar la fuerte diferenciación étnica y racial del pueblo colombiano está dada por dos aspectos: la religión común (católica) y la ley. En un texto de historia de Colombia, encontramos la siguiente afirmación:

La actual población americana tiene su origen en la mezcla, llevada a cabo por España, de la raza blanca de España meridional con la cobriza o la negra africana y de estas dos últimas entre sí, de donde

ha resultado el blanco americano, el mestizo, el mulato y el zambo, y por agregación de las tres razas en un mismo individuo, el pardo. Pero la misma España procuró darles unidad a todos estos elementos, haciéndolos iguales en religión y ante la ley y la sociedad. (Arboleda Llorente, 1952, p. 104)

Existe un llamado a reconocer en los valores del catolicismo no solo los soportes de la nacionalidad colombiana, puesto que “la Iglesia ha sido sin duda la verdadera creadora y modeladora del alma nacional” (Jiménez y Matos, 1947, p. 132), sino el más poderoso elemento de la civilización. Palacios (1896), uno de los autores de los textos de historia, no tiene dudas sobre este aspecto, cuando se refiere al símbolo de la cruz como el compendio de la acción civilizadora de la cristiandad:

¡Ah! Digámoslo francamente: si la América, esta tierra de nosotros tan querida, tiene algo bueno, todo se lo debe a la Cruz; conocéis nuestra historia, y ocioso sería repetirlo. La Cruz, esa Cruz que, ennoblecida con la sangre de una víctima divina, dio la civilización al viejo mundo, esa misma Cruz ha civilizado la América. (p. 36)

Una de las mayores fortalezas del catolicismo, como referente de nuestra nacionalidad, es su carácter mesiánico e irrefutable. En los textos escolares, se muestra que el verdadero dios de los cristianos es el católico, el cual fue promovido por los misioneros que llegaron a nuestro continente: “[Los indios] adoraban al sol y a la luna, porque no conocían el verdadero Dios de los cristianos” (Comunidad de los Hermanos Maristas, 1945, p. 19).

Pero, además de exaltar la labor del clero en la conquista y en la colonia, también se le da un papel de vital importancia en el periodo independentista. Por todas las vías, los textos escolares pretendieron fortalecer el imaginario católico con relación a lo nacional. En uno de los textos de historia de Colombia más representativos, el de Henao y Arrubla (1911), se habla al respecto:

Injerencia muy principal tomó parte del clero en la revolución que se inició en Santafé de Bogotá el 20 de julio de 1810, pues varios distinguidísimos sacerdotes se hicieron notar por su patriotismo. Estos eclesiásticos demostraron con su conducta gran amor a la República. (p. 112)

Esto mismo lo podemos ver en otro de los textos de enseñanza primaria, adaptado al programa oficial, cuando afirma que la Iglesia católica, “durante la época de la Independencia, prestó numerosos servicios a la causa de la República. De las 35 firmas del Acta de Independencia, 14 son de eclesiásticos. Todo el clero, salvo rarísimas excepciones, apoyó la causa de la revolución” (Granados, 1945, p. 64).

Además de sobrevalorar el papel de la Iglesia en el proceso independentista, en otros textos se hacen alusiones que mezclan la iconografía religiosa con la iconografía nacionalista; este hecho demuestra el sincretismo que se construye entre estas dos esferas y que lleva a la sacralización de la política y, al mismo tiempo, a la politización de lo sagrado. Expresión de lo anterior, aparece en *Compendio de historia de Colombia*, de Borda (1908):

Algunos frailes agustinos, en extremo patriotas, declararon protector del ejército a una efigie de Jesucristo que veneraban en su convento. Los frailes de San Francisco mandaron a sus amigos que todos llevaran escarapelas que dijeran ‘Viva Jesús’, y pusieron un escudo igual en todas las puertas y ventanas. (p. 128)

Como se ve, la nación se constituía en presencia y con la anuencia de las figuras religiosas: “El 16 de julio de 1813 Cundinamarca proclamó su independencia absoluta; en presencia de Dios y bajo la protección de la Inmaculada” (Gordillo, 1932, p. 24). Sobre la legitimación religiosa de los fenómenos políticos, Miguel Ángel Urrego (1997) anota:

Se transformaron prácticas católicas en mitos fundacionales de la nación. Esta transformación fue institucionalizada a través de la Constitución del 86 y el Concordato, cuando se aseguró a la Iglesia católica la protección íntegra por parte del Estado, por otro lado, se instituyeron prácticas católicas, como rituales oficiales tendientes a garantizar el orden y la supervivencia de la nación. El más importante fue la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús. (p. 40)

Es interesante ver cómo se contraponen la autoridad del pueblo (*democracia*) a la autoridad de Dios (*teocracia*). La mejor constitución política es, según algunos textos, la que obedezca los lineamientos de la teocracia y subordine los intereses del pueblo a los intereses de Dios (encarnados en la Iglesia católica). En este sentido, se inculca en los niños la necesidad de obedecer los designios de la Iglesia, y no de otros actores sociales y políticos, cuando promueven una imagen simplista del mundo entre buenos y malos. Esto conllevó, en buena medida, a que nuestros niños y jóvenes se formasen políticamente pensando en solo dos orillas del río y no en la necesidad de buscar puntos intermedios. Así lo afirma García (1941): “Con excepción de la Constitución de Rionegro, que se decretaba ‘en nombre y por autorización del pueblo’, las demás reconocen a Dios como fuente suprema de toda autoridad, en virtud del principio de que toda legítima potestad viene de él” (p. 316).

En esta perspectiva, el carácter mesiánico de la religión católica, la cual se reviste de más legitimidad que el mismo Estado colombiano, es reiterativo en los textos escolares. En una de las partes del *Catecismo de historia de Colombia*, de Acosta de Samper (1908), se lee:

Pregunta: ¿Qué dice esa Constitución [la de 1812] de la República y la Religión? Respuesta: Que la Religión Católica Apostólica Romana es no solamente la del Estado, sino que es la única verdadera, fuera de la cual no hay esperanza de salud eterna. (p. 66)

Pero el fortalecimiento de un sentimiento nacionalista requería de una base física para su desarrollo. En este sentido, una de las estrategias de la consolidación del imaginario nacional tuvo que ver con la exaltación del territorio, el cual renació desde 1810, cuando se convirtió en el asiento de la libertad, el límite de la autonomía y, sobre todo, la fuente de la riqueza:

Territorio es la porción de naturaleza y, por tanto, del espacio apropiado —material y simbólicamente— y transformado por la acción cultural, sobre el que una sociedad determinada reivindica y garantiza a todos, o a parte de sus miembros, derechos estables de acceso, control y uso de los recursos. La naturaleza solo se convierte en recurso cuando cultural y tecnológicamente puede ser descompuesta y abstraída para ser utilizada de cierta manera. (Godelier, citado en Palacio Castañeda, 2002, p. 379)

El *territorio* es el sustento físico del Estado nación. Sobre él se establece todo el proceso productivo. Alimenta a la madre patria y a sus hijos y es el escenario para la invención de la memoria nacional. Nos recibe al nacer y nos despide al morir. De allí que se exalte su mirada:

Envidiable es la situación de Colombia, pues ningún otro país de América del Sur puede ofrecer el hermoso espectáculo de que lo bañen dos océanos, fuera de que el territorio en sus límites terrestres está circuido por ríos que, como el Amazonas, el Rionegro y el Orinoco, pueden considerarse como mares interiores. (Cortázar Toledo, 1920, p. 46)

El (re)conocimiento del territorio se constituyó, entonces, en una de las claves para entender el desarrollo histórico de nuestro país como república independiente y para promover, además, la defensa de este frente a posibles incursiones de enemigos extranjeros. Un ejemplo claro de esta alusión lo constituye la referencia hecha por Quijano (1891), a la manera en que los habitantes del

Darién defendieron su territorio, la cual sería digna de imitación por parte de los habitantes actuales de Colombia:

Enciso hizo jurar a sus soldados que no volverían las caras en ningún caso; y obtenida que fue la victoria, dio a la ciudad de Cémaco el nombre de *Santa María la Antigua del Darién*, en cumplimiento del voto hecho a la que se venera bajo idéntica advocación en Sevilla. Esta fue, pues, la primera ciudad fundada en nuestro territorio, pero no subsistió sino muy pocos años, y no quedan hoy de ella ni vestigios. Las tribus pobladoras de aquella parte del Darién dieron ejemplo, que nunca debiera ser perdido, de la manera como se defiende el territorio nativo contra las expediciones de extranjeros. (p. 11)

La idea de defender la nación empieza a sustentarse, incluso, por encima de la integración continental. Por ejemplo, los peruanos después de ser “libertados por los colombianos, se mostraron ingratos para con estos y los colmaron de ultrajes. A los colombianos después de mucho aguantar no les quedó más remedio que tomar las armas para contener los abusos de los entrometidos” (Granados, 1945, p. 75). Defender el territorio nacional obedecía no solo a un deber patriótico sino a la protección de unas riquezas únicas en el mundo, dadas a los habitantes de nuestro país, como lo afirmaba Francisco José de Caldas, en un pasaje de uno de los libros de geografía:

Convengamos: nada hay mejor situado en el viejo ni en el nuevo mundo que la Nueva Granada. No nos deslumbremos con las riquezas de México, ni con la plata del Potosí. Nada tenemos que envidiar a estas riquezas tan ponderadas. Nuestros Andes son tan ricos como aquellos, y el lugar que ocupamos es el primero. El Perú arrinconado allá, sobre una zona estéril en las costas del Pacífico; México, con una situación más feliz en los confines de la zona tórrida y templada ¿pueden contar como nosotros con el número prodigioso de ríos, de estos canales cavados por las manos de la naturaleza, por donde algún día deben correr nuestras riquezas desde el centro hasta las

extremidades? Buenos Aires, el Brasil, la Guayana, Caracas, las provincias independientes del norte, el Canadá, etc., no pueden venir al sur sin correr los peligros del Magallanes, y no pueden pasar al oriente sin visitar el cabo más meridional del África. La Nueva Granada tiene en su arbitrio mandar sus buques a China y a Europa, a Kamchatka, sin tocar con aquellas puntas borrascosas que tanto retardan el comercio de las naciones. Esta es nuestra situación, y estas son las relaciones que tenemos con todos los pueblos de la tierra. Volvamos ahora nuestros ojos sobre nosotros mismos, registremos los departamentos de nuestra propia casa, y veamos si la disposición interna de esta colonia corresponde al lugar afortunado que ocupa en el globo. (Citado en Samper Ortega, 1938, p. 35)

En lo concerniente al papel de las normas en la construcción de la nación, encontramos una sobrevaloración de estas en la experiencia independentista, en tanto a que las leyes prestaron un gran servicio a la organización interna del país y al fomento de la unidad nacional en la mayor parte de los casos. En esta perspectiva, es frecuente hallar definiciones de la nación referidas, en principio, a comunidades regidas por un Gobierno y unas leyes. Hecho que separa al mundo civilizado de las naciones católicas de los pueblos bárbaros y salvajes:

Estado o nación: es el conjunto de familias que habita un territorio propio, obedecen unas mismas leyes y viven bajo un mismo régimen de gobierno y con independencia de otros grupos de la misma clase. Nación: mayor número de familias asociadas, civilización más completa y adelantada, su cultura más elevada, el descubrimiento de las fuentes de riqueza, sus códigos legislativos y numerosas instituciones públicas. Para formar nación el factor primordial es la historia. (Díaz Lemos, 1907, p. 30)

Al parecer, el lema santanderista, “colombianos: las armas os han dado independencia, las leyes os darán la libertad”, cobraba cuerpo de distinta manera en los textos escolares. *Historia de*

Colombia para la enseñanza secundaria, de José Manuel Forero (1955), trae un pasaje que muestra cómo el ordenamiento jurídico español sirvió de fundamento para regular las instituciones del continente americano, al imponer la visión de mundo de la matriz cultural surgida a partir de la colonia y que el texto expone de forma naturalizada:

Las leyes españolas acostumbraron a los habitantes del Nuevo Reino a vivir de una manera organizada, y acabaron con el pensamiento y con el concepto de que los unos pertenecían a unas tribus y los otros a un grupo indígena distinto. También acostumbraron las leyes españolas a todos los habitantes a respetar la voluntad del rey y, por consiguiente, a obrar de acuerdo con una autoridad superior a todos ellos. (p. 88)

Esta sobrevaloración de la norma, tan característica en la cultura política colombiana, se extiende, incluso, en el reconocimiento de la autoridad española, mediante la autenticación de la legislación diseñada para el territorio americano. Se promueve, así, una idea favorable del régimen español y no hay cuestionamientos analíticos sobre sus posesiones e incursiones en el territorio colombiano:

Si se estudia el régimen colonial español a través de la Recopilación de Indias, formada en 1680 bajo el gobierno de Carlos II, y se compara con lo establecido en épocas más recientes por otras naciones, se verán las ventajas que poseía, aun descontando de la bondad de la ley escrita los abusos de sus ejecutores en dominios dilatadísimos, hasta los cuales no alcanzaba la vigilancia de la Corte, verdaderamente paternal en algunos casos. (García, 1941, p. 128)

Sumado a los referentes de la religión, el territorio y las normas, en los textos escolares se recurre a la iconografía patriótica como un elemento de cohesión social. Dentro de esta iconografía, encontramos alusiones a los héroes, los himnos, los lugares, las

banderas y demás símbolos que cohesionaban la emoción nacionalista en un momento determinado. En esta perspectiva, la patria era el recuerdo y legado de los próceres de la independencia:

A los patíbulos de la pléyade de mártires que se sacrificaron por la República, habrá de suceder la narración de hechos que la honran; y al temeroso batallar de las madres y las hijas, sucederá el canto de triunfo por glorias que el amor hace comunes hoy entre las antiguas colonias que, con razón, quisieron sacudir y sacudieron el yugo de la metrópoli, y el hosanna de la paz, ya que la madre abrió los brazos para recibir en ellos como a hija a nuestra Patria. (Quijano, 1891, p. 446)

De forma general, destacamos que la idea de nación está ligada a la acción de unos pocos hombres —valientes e ilustres—, que inmolaron su vida para salvar la patria. La nación es resultado, entonces, de la acción heroica y sublime de algunos notables y no fruto de un gran movimiento social y político. En esta dirección, las clases populares se integrarían a una idea ajena a su propia lucha y experiencia. Para promover esta idea abstracta, que está por encima de la historia de las clases populares y se centra en el recuerdo nostálgico de la historia política de los héroes nacionales, se hizo un permanente uso de la historia tomada no solo como fuente de conocimiento del pasado, sino como una posibilidad de construir una nueva nación, en donde impere el respeto por la dignidad humana. Un ejemplo lo podemos encontrar en la siguiente cita, en la que se adjudica el inicio de la nacionalidad a la obra de un sujeto, una personalidad del periodo preindependentista: “La Colonia fue erigida en presidencia, independiente del Perú, a cuyo gobierno había estado sujeta en muchos ramos. Su primer presidente, el fundador de nuestra nacionalidad, fue el doctor don Andrés Díaz Venero de Leyva” (Borda, 1872, p. 82).

El hecho de adjudicar a los próceres la formación de la nación conlleva a que los hitos fundantes de la misma sean las campañas militares. Al considerar que fue por la espada de los hijos de España

que el mapa del continente americano cambió, no se visibilizan los cambios sociales y culturales que otorgaron el sentido de la nacionalidad colombiana:

Tronaron los cañones como eco de las descargas de Boyacá, la campaña de 75 días quedaba concluida; una República había nacido; y el mapa del Nuevo Mundo hecho por los conquistadores, quedaba corregido por la espada de sus propios hijos. Mientras que esos cañones vuelven a tronar en Ayacucho [...] haréis bien, iniños! en bendecir la memoria de los fundadores de la Patria. (Quijano, 1891, p. 165)

Además de la importancia dada a lo militar, el discurso en torno a la formación de la nación se reviste de una atmósfera mesiánica a través de la inclusión de categorías religiosas:

La batalla de Boyacá pudiera ser considerada como la fuente bautismal de la República, que saltó a la vida de los pueblos civilizados y soberanos el 17 de diciembre de 1819, con el nombre inolvidable de *República de Colombia*. Conforme a la ley fundamental expedida en aquella fecha, los dos países que se unían para constituir una nacionalidad debían ser regidos cada cual por un vicepresidente, sometidos ambos a un poder central. (Quijano, 1891, p. 287)

Acerca del himno nacional, en los textos escolares analizados se destaca su belleza, tal vez tratando de exaltar emociones y sentimientos patrios en los niños. Se presenta, entonces, una unión entre lo estético y lo político que resulta interesante a la hora de analizar los discursos que circularon en dichos textos respecto a la nación:

Después de que muchos escritores célebres ensayaron la composición de un himno nacional, el doctor Rafael Núñez escribió en 1880 el que hoy tenemos y al cual le puso música el compositor italiano Oreste Sindici. Nuestro himno es uno de los más bellos entre todos los que existen en lengua castellana en los distintos países del mundo. (González Fernández, 1945, p. 208)

Las banderas nacionales son una interesante mezcla de colores y emociones. El espectro cromático se simboliza y resignifica de acuerdo con los ideales patrios, con las riquezas naturales, con aspectos históricos relevantes de la vida nacional. Dentro de esta lógica, los colores se vuelven tan sagrados como lo que representan. Ella ondea por encima de todo; representa todo, es divina, es todo lo que una nación puede ser y frente a ella se agacha la cabeza. Una descripción grata da la Comunidad de Hermanos Maristas (1945):

¡Salud insignia gloriosa de nuestra gloriosa posteridad! Anuncias guerra cuando marchas en medio de bélico alborozo hacia los campos de Marte. Anuncias paz, cuando, suspendida en el capitolio, flotas tranquila en días de regocijo nacional, y adoras reverente, cuando arropas la peana de Rey de las Naciones, sirviendo de escabel a su Sacra Majestad. (p. 158)

Los escudos nacionales utilizan los colores de las banderas, pero al contener más elementos gráficos el relato se hace más extenso y a la vez más profundo. El gorro frigio, por ejemplo, hace parte de la imaginería de los escudos de muchos países latinoamericanos, que denota lo importante que la Revolución francesa fue en estas tierras. Estos símbolos patrios, tan fuertes, tan omnipotentes, tan inmarcesibles, tienen un fondo de debilidad que es necesario proteger, incluso con la muerte.

Los ritos son creaciones sociales construidas en un tiempo y un espacio específico; sintetizan, por lo tanto, los principios ordenadores básicos del ámbito al que se refieren, además de los principios generales de orden y relevancia del grupo al que pertenecen. Los ritos de la nación, por ejemplo, no solo reviven su propio ideal, sino que contienen los principios cristianos que la fundaron. Expresan formas de relación con el mundo del más allá como modelo del más acá. Mezcla lo divino y lo humano, el pasado con el presente, mientras renueva lazos y genera ilusiones de futuro y solidaridad mediante rituales con una fuerte carga

emocional. El rito se expresa de diferentes maneras, de acuerdo con las características del grupo en que se presenta. La misa, por ejemplo, aunque es un ritual del catolicismo, se vive y expresa de manera particular, según las circunstancias históricas y la intensidad de las convicciones religiosas.

Los rituales cívicos, las fiestas patrias, actúan como formas de fijar actitudes y comportamientos, que se sitúan en la base de la formación de lo colectivo, lo moral, lo patriótico. Tienen elementos que permanecen, como la bandera, que siempre debe presidir cualquier acto público, también está el escudo, que muchas veces se integra a la bandera, el himno nacional, que marca el inicio del tiempo ritual; y el tono religioso dado por la misa o por alguna oración pertinente en el momento.

Otros elementos interesantes destacados en los textos escolares son los rituales de la patria, que se celebran cada año. Son cíclicos, ocurren siempre, pero de distinta manera. Las fiestas cívicas, religiosas o populares, se ubican en un momento del tiempo que también dice algo. El primero de enero, por ejemplo, se celebra como un evento iniciador de un nuevo ciclo, que está validado por el dios cristiano y que hace parte del dominio de lo público. Así lo confirmó el artículo 1.º de la Ley 128 de 1888: “Señalase el día 1.º de enero para dar anualmente a todos los pueblos de la nación un testimonio público de amor y agradecimiento al Todopoderoso por los beneficios recibidos”.

No a todo se le hace fiesta. Se conmemora lo grande, lo significativo, lo validado por los que controlan la ilusión de la patria, del mundo del más allá. Celebraciones que tienen que ver con nuestra medida del tiempo, la cual, aunque va hacia adelante, siempre regresa. Aumentan los años, pero regresan imperturbables los meses. Las fechas históricas claves: el 12 de octubre, el Día de la Raza, o también el Día del Árbol, el Día de la Bandera, etc. El nacimiento de Bolívar, héroe entre los héroes, comparado con Jesús.

En los rituales patrios, las grandes personalidades de la historia política nacional ocupan un lugar importante. Con respecto al tratamiento que se les da, no es exagerado decir que

existe una estrecha relación entre la manera de representar a los grandes hombres de la Iglesia católica —los santos— y a los grandes hombres de las nuevas naciones —héroes patrios—. Ambos tienen aureola de trascendencia, tanto si se los representa en bustos como en dibujos o descripciones literarias.

La lengua castellana se constituyó en otro referente para forjar nacionalidad. Las lenguas funcionan, valga decirlo, como un factor determinante en la interiorización de los saberes sociales y la implementación de proyectos políticos, religiosos o culturales, que tienen que ver con la *transformación del otro*. Las lenguas no son solo formas de comunicación, sino también formas de expresión de pensamientos superiores. Renán, teórico francés del concepto moderno de nación y conocido por sus argumentaciones radicales en defensa de la raza blanca, al referirse al idioma francés, manifestó:

Quien aprende francés, aprende cosas diversas y siempre liberales, ella no es nunca una lengua reaccionaria. Esta lengua mejora y es una escuela, ella es connatural a la bohemia, ella aporta la amabilidad, el escepticismo y la bondad. El fanatismo es imposible con el francés. Jamás un musulmán que aprende francés será un musulmán peligroso. (en Álvarez González, 2000, p. 218)

Dentro de los procesos de evangelización ocurridos en territorio colombiano la lengua castellana fue bastante útil para los misioneros católicos en su tarea de integrar a los indígenas al mundo civilizado. En este contexto, las lenguas nativas, las lenguas de grupos pequeños, carecen de relevancia en los procesos de dominación. En general, el otro, si no habla las lenguas del dominador, no sabe hablar. Sobre el legado idiomático español, en uno de los textos se anota lo siguiente:

Nos legaron el idioma castellano, cuya claridad, riqueza y armonía no son superadas por lenguaje alguno de la tierra; nos trajeron y enseñaron las primeras nociones de las artes y las ciencias, y los

rudimentos esenciales de los progresos humanos; de ellos heredamos la marcada inclinación de nuestra raza a la espiritualidad, a las ciencias, a las artes y a todo orden de adelantos. (Sánchez Santamaría, 1926, p. 4)

La intención normalizadora en torno a la lengua española, que deja en segundo plano cualquier otro tipo de dialecto, se expresa con claridad en otro texto, en el cual se da como un hecho su hegemonía, al mismo tiempo que se reconoce a las ciudades como lugares paradigmáticos con relación a su uso: “En toda la República de Colombia se habla el castellano, aunque con mayor pureza y elegancia en las principales ciudades del país” (Duarte Suárez, 1942, p. 65).

En síntesis, podemos anotar que una de las finalidades de los textos escolares era la promoción de mitos nacionalistas y de referentes que aglutinaran a la población, en este caso a los niños y jóvenes, en torno a una idea determinada de nación. Dentro de estos elementos se dio privilegio al territorio, a la ley, a la religión católica, a las gestas independentistas, a la vida de los próceres y a la iconografía religioso-política, que se fue creando en la experiencia del país como república independiente. Por fuera de este ideal de nación, quedaban las expresiones populares, la tradición indígena, las leyendas negras, en fin, todo aquello que no fuese del gusto de las élites nacionales que intentaban hegemonizar su discurso y su modo de vida en la naciente república.

Orden social y modelos de jerarquización

Paralelo a la promoción de imaginarios y referentes en torno a la nación y la nacionalidad, en los textos escolares también circularon imágenes sobre el orden social; es decir, sobre la manera en que estaba, o debía estar, organizada la naciente nación colombiana. En esta parte, se difundieron imágenes mediante las cuales se legitimaba la organización de la sociedad colombiana y, por ende, su marcada jerarquización. En los modelos promovidos en

los textos, las imágenes más altas las ocupaban los residentes de la zona andina y, en principio, de las élites bogotanas. Así mismo, con relación a factores raciales, el privilegio era de los blancos y los criollos ilustrados, mientras se dejó en los últimos lugares de la pirámide social a los indígenas y los negros. Otra fuente de jerarquización la constituyó el asunto del género, en el cual la continua *invisibilización* de la mujer hacía que ella ocupara lugares inferiores con respecto al papel asignado a los hombres.

Las interpretaciones de las diferencias territoriales y sus efectos en la vida humana afianzaron la idea de que las condiciones climáticas y geográficas predeterminaban el carácter de los seres humanos y, por consiguiente, todas sus acciones y concepciones. Este determinismo permitió, a su vez, la clasificación y jerarquización de los territorios. El norte tomó la delantera. Fue clasificado con un clima benéfico, habitado por la raza aria, que, naturalmente, fue asiento de la mayor civilización de la tierra. La zona tropical fue concebida como un territorio nuevo, salvaje, indomable, malsano, lleno de mosquitos y enfermedades. De acuerdo con los textos, los seres que allí vivían no podían ser normales. Los colombianos, al vivir en esta zona, comenzarían a existir con un saldo negativo.

Si partimos de los conceptos del *determinismo biológico*, que circulaban a mediados del siglo xix y comienzos del xx, los cuales consideraban que el clima y las características del territorio influían de manera directa en la conformación física, cultural y social de los seres humanos, en los textos escolares se estableció una tipología social inscrita dentro de un orden jerárquico, en el que se concibió el clima de la zona norte del trópico, como el perfecto para el desarrollo cultural y científico. De la zona ubicada al sur del trópico, no se hablaba mucho:

Si comparamos los organismos del europeo y el norteamericano con los del colombiano, descubrimos que aquellos son más elásticos, porque aunque no se trasladen están sometidos a los cambios periódicos de temperatura y presión atmosférica que producen las

estaciones; y que esto trae consigo no solo una mayor agilidad muscular para la industria, sino también una gran inclinación a las disciplinas artísticas y científicas de donde salen los mejores inventos de la humanidad y las normas para triunfar en el concierto económico. (Osorio, 1937, p. 53)

Además de las caracterizaciones territoriales en el ámbito internacional y de las tensiones generadas por el control territorial en el continente latinoamericano, en los textos escolares se promueve una jerarquización según las características naturales y climáticas de las regiones en las que se divide el país. Con respecto a ello, podemos ver la siguiente alusión, hecha en uno de los textos de historia publicados en la primera década del siglo xx:

La historia se refiere, pues, a los hombres; pero como estos no se desarrollan independientemente del suelo en que viven, es decir, sufren las influencias del clima y de la naturaleza del país, es evidente que ese medio, por ser fijo y constante, relativamente hablando, marca con carácter propio y duradero las generaciones que se suceden en una región dada [...]. Cerca del polo o las montañas más frías el espíritu se torna melancólico; en las riberas del mar resulta jovial e imaginativo; en las tierras calientes, domina el deseo de quietud justo con pasiones intensas; en las grandes llanuras, el hombre no piensa y siente al igual que en las grandes serranías. (Vergara y Velasco, 1910, p. 21)

La jerarquización territorial, presente en los textos de geografía, tiene una marcada tendencia a valorar aquellas regiones con más presencia de la cultura española. Los habitantes de la sabana de Bogotá, por ejemplo, por sus condiciones climáticas, están predeterminados para regir los destinos del país, por ser característica de sus pobladores el poder pensar sobre las cosas. Bogotá, entonces, por estar en una sabana alta, pero también por ser católica, apostólica, romana, por hablar muy buen castellano y por concentrar lo mejor del mundo criollo y mestizo; es decir,

de España, ocupa el primer lugar en la jerarquía. Veamos lo que afirma Botero (1942) sobre el *sabanero* o el *reinoso*: “Pueden clasificarse como los más aptos para los destinos intelectuales. El medio en que vive, el clima que lo rodea y las comodidades de que disfruta en las ciudades [...] hacen de él un individuo culto y sociable”. Ahora bien, sobre los habitantes de Cundinamarca se describe lo siguiente:

Núcleo cundinamarqués boyacense. Los habitantes que se encuentran entre las ciudades de Fusagasugá y Soatá, entre las de Ubaque y Zipacón, forman este conglomerado racial que tiene origen hispano chibcha, con buena dosis de ibero y andaluz. El tipo es de estatura mediana; resistente al trabajo, de color amarillo, ojos oscuros y negros, cabellos lacios y temperamento complejo y reservado. Heredó del chibcha el ser taciturno, carácter este muy marcado en toda la región. El tipo blanco español se caracteriza en este núcleo por los ojos bondadosos y vivaces, por los cabellos castaños, por la afabilidad y sociabilidad, que parece degenerar muchas veces en hipocresía. (Ríos, 1943, p. 76)

Antioquia, los Santanderes, el Valle del Cauca y, en especial, Popayán le siguen en línea descendente. Estas regiones, no tan clementes como la sabana, ni tan cultas, son católicas, trabajadoras, hablan el castellano, aunque algunas tengan un alto nivel de mestizaje indígena o negro. Con respecto a la tipificación hecha sobre antioqueños, caucanos y santandereanos, presentamos este fragmento de Ríos (1943):

Raza ibero-afroamericana. La población de los departamentos de la montaña tiene un carácter propio que la distingue en todo el territorio nacional. Los *antioqueños* son amantes de sus tradiciones en grado sumo; comerciantes, emprendedores, arriesgados en el juego y amantes del hogar. Migradores empedernidos y animados de espíritu público, amigos del progreso, poco elegantes en el continente y en el vestir, se les critica mucho ser bastante regionalistas [...].

El tipo *caucano* y *nariñense* es inteligente, muy amante de la tierra que defiende con denuedo, muy sufrido y hasta paciente. Apegado a sus tradiciones como el que más, descuidado en el vestir y un tanto en el aseo personal, en los pueblos de la cordillera. El tipo español se conserva en el Cauca con todas sus cualidades. Popayán ha sido centro intelectual de primer orden a lo largo de toda la historia nacional. [...] Los *santandereanos* son de estatura aventajada; de buenos colores y en el hablar tienen acentos agradables. Es un pueblo sumamente activo, dedicado especialmente a los cultivos de café, tabaco y fique. Sobresale en inteligencia, pero carece de constancia. Creemos que Santander ha tenido una vida muy agitada, por el temperamento independiente, individualista, guerrero y altivo de sus habitantes. El santandereano es amigo de la autonomía total, y por sostener sus ideales no escatima sacrificios. (Ríos, 1943, p. 77-78)

En contraste, a las poblaciones paramunas, en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Nariño, lo que las salva de su pequeñez es ser de las más católicas del país. Como uno de los autores estudiados lo afirma, son sucios y apocados:

El paramero. Es el tipo de hombre silencioso y trabajador que no sabe de la vida sino un aspecto: la tristeza resignada. Encogido y tímido, sucio y haraposo, tiene siempre un gesto resignado para todo. En esa humildad, fuera del contacto con el progreso, el paramero cree que nació para ser un individuo inofensivo, y por eso carece de opinión y de altivez. Es el campo apropiado para la labor de los caciques. Esta clase de individuo es el que habita las aldeas y los campos en los altiplanos de Nariño, Cundinamarca y Boyacá. (Botero, 1942, p. 113)

La población de la costa atlántica se encuentra más abajo. Aunque hablan castellano, sus creencias cristianas no son muy firmes. Lo mismo ocurre con las poblaciones ubicadas en las riberas de los grandes ríos. Para darles una valoración, de nuevo intervienen criterios de determinismo geográfico:

En la región que comprende los departamentos de Bolívar, Atlántico, Magdalena y la Goajira, habita una raza muy mezclada que puede denominarse ibero-afro-americana, en la cual predomina la sangre mulata. Los costeños tienen temperamento expresivo, causa por la cual hablan y ríen mucho. Así como derrochan palabras, gastan dinero y son muy generosos. Carecen de espíritu público. Son muy sociables porque se rozan con gentes de otras naciones. El trabajo material entre ellos es escaso, y en religión como en ideales superiores, se muestran indiferentes. (Ríos, 1943, p. 78)

En los textos escolares, se describe que las regiones periféricas como los Llanos orientales, la Amazonía, la Orinoquía, la Sierra Nevada de Santa Marta, albergan poblaciones posiblemente idólatras y antropófagas, son salvajes, inmanejables, indomables, bárbaros y, en adición, no dominan el español. Una mirada sobre algunos de estos territorios podemos verla en el *Catecismo de historia de Colombia* (Acosta de Samper, 1908), en que se interroga: “¿En cuántos Departamentos está dividida la República? Respuesta: Sin contar con los territorios del Caquetá y el Putumayo, poblados en su totalidad por indios salvajes, la Intendencia de la Goajira y la Jefatura Civil y Militar del Meta, hay veintisiete” (p. 5).

En la concepción sobre los territorios marginales —las intendencias y las comisarías—, todo el discurso tiende a mostrar cómo el atraso de estas zonas tiene que ver con sus limitaciones de sobrevivencia humana y no con circunstancias históricas. Se argumenta, por ejemplo, que la civilización no ha florecido en la selva sino en los lugares cálidos. Desde esta mirada, el balance entre centro y periferia muestra un centro vuelto sobre sí mismo y a una periferia que sigue existiendo, a pesar de que sus parientes la niegan.

Vemos, entonces, que las tipologías territoriales están ancladas en los altibajos del terreno, la presión atmosférica, etc. Sin embargo, las justificaciones para que algunas regiones sean mejores que otras no son consistentes con los criterios del determinismo geográfico. El profesar la religión católica, apostólica, romana,

por ejemplo, incluye una valoración que niega las consideraciones geográficas, pues, al ser profesada por los pueblos civilizados de Europa, imprime un acento diferente a la conformación identitaria generada por las circunstancias físicas y climáticas. En términos generales, formar parte de la Iglesia católica es el camino de salida del mundo bárbaro y salvaje hacia otro mundo mejor, más perfecto, más civilizado.

El otro aspecto que se percibe en estas descripciones regionales es la invisibilización de algunas etnias, porque ellas se hacen desde la caracterización de prototipos que homogenizan las regiones. Es el caso, por ejemplo, del Cauca, en donde no se menciona la existencia de la población indígena. Igualmente, en las alusiones hechas sobre el territorio, se evidencia un carácter organicista; en tanto hay un acercamiento de las descripciones del territorio a nociones corporales de tipo biológico. El territorio es, en consecuencia, un cuerpo extenso:

Con extensas costas sobre dos océanos, Colombia es como una casa de esquina, pues los mares son las calles del mundo: la recorren de extremo a extremo tres colosales cordilleras o cadenas de montañas que son su sistema nervioso; porque si en nuestro cuerpo los nervios sirven de conductores a la sensibilidad y al movimiento, en Colombia la parte intensa de la vida se desarrolla sobre los grandes cordones de sus cordilleras; por último, tal como en nosotros hay venas que llevan la sangre a todas partes, nuestro país posee innumerables arroyos y ríos que lo riegan en todas direcciones. (Samper Ortega, 1938, p. 34)

Sumado al componente geográfico, el elemento racial también fue un foco importante para promocionar jerarquías sociales. En esta perspectiva, el lugar de privilegio lo ocupan los europeos, quienes encarnan la idea de civilización, en oposición al salvajismo de los pueblos que ocupaban el territorio americano antes del *descubrimiento*. En varios de los textos escolares, se incluyen representaciones sobre los blancos del siguiente estilo:

- Comunidad de los Hermanos Maristas (1933): La raza indoeuropea es la más importante y domina moralmente en todas partes. (p. 54)
- Díaz Lemos (1907): Caucásica, blanca o indoeuropea [...] esta raza es la más inteligente y la constituyen los pueblos que han llegado al máximo nivel de civilización. [...] La raza blanca, que es la más civilizada e inteligente, se distingue por el color blanco y la regularidad de las facciones: es la única en que se ven cabellos rubios y ojos azules. (p. 21)
- Vergara y Velasco (1909): Raza blanca originaria de Asia occidental, puebla hoy a Europa y gran parte de América, y es la señora del mundo y la creadora de la civilización moderna. (p. 46)

De igual forma, se exalta la labor de los españoles en la evangelización y civilización del salvaje pueblo americano y de su legado cultural. Se rescata la impronta de su personalidad individual y social, la cual estaba marcada por la nobleza y la hidalguía. En esta perspectiva, en muchos textos de historia, se propone a los niños que el modelo español es el modelo que deben seguir:

En los tiempos de la conquista no son raros los ejemplos heroicos de caridad cristiana y perdón de las injurias, entre los fundadores de nuestras ciudades y de nuestra civilización. [...] Aunque con la mayor facilidad pudiéramos multiplicar las citas, bastará recordar la brillante y ejemplar conducta de Lázaro Fonte, para poner de manifiesto la religiosidad e hidalguía de nuestros mayores. [...] Quiera Dios que este ejemplo y los demás citados tengan imitadores entre nosotros, los descendientes de estos nobles y afamados varones y que perdonándonos mutuamente supuestas o reales ofensas, vivamos siempre en buena armonía en el hermoso país que ellos conquistaron y legaron a precio de tantos sacrificios y penalidades. (Comunidad de los Hermanos Maristas, 1940, pp. 63-64)

En la exaltación de las virtudes del pueblo español, se emprendió una defensa de su actuación en la conquista del territorio americano y en el sometimiento a los indígenas. Existen diferencias entre los países conquistados por los anglosajones y los conquistados por los españoles. En esta diferenciación, se vuelve a exhortar el espíritu pacífico y mesurado de los españoles, quienes respetaron las costumbres de los indígenas y promovieron su beneficio social, a tal punto que tomaron a las indígenas por esposas:

Los ingleses y los franceses penetraron en la América del Norte, ¿y dónde están hoy los aborígenes que encontraron en la época de sus descubrimientos? Mermadísimos y dispersos en las heladas soledades de las tierras árticas. Por el contrario, aún hoy día, entre nosotros existen muchísimos descendientes de los antiguos indios. En Méjico, Ecuador y Perú, más de la mitad de la población es de raza indígena, merced, es preciso proclamarlo en alta voz, a la moderación relativa de nuestros colonizadores; merced también a la fraternidad que estos supieron observar con los vencidos, pues fueron los únicos entre los pueblos conquistadores que dieron la mano de esposo a la indígena. (Comunidad de los Hermanos Maristas, 1940, p. 100)

Sobre este encuentro entre españoles e indígenas, otros textos reconocen el exterminio del que fueron víctimas estos últimos, pero, antes que juzgarlo, se justifica, porque existía la necesidad de cristianizar por la sangre, con la violencia y el sacrificio, en nombre de Dios:

Ya esos infelices recibieron su castigo con el exterminio. El cristianismo ha borrado hasta las huellas de tanta sangre derramada, y la Cruz del redentor, símbolo de caridad y amor, ha reemplazado esos ídolos grotescos, verdadera encarnación de Satanás, siempre respirando odio, ávidos siempre de carne humana. (Palacios, 1896, p. 7)

Sobre las alusiones acerca de los indígenas en los textos escolares, destacamos dos miradas: por un lado, una mirada negativa del pasado indígena y, por otro, una mirada caritativa. Las negativas muestran lo indígena como un pasado que es necesario superar, con el fin de alcanzar un mayor grado de civilización. Así, se hace una descripción negativa de las costumbres de estas comunidades, asociadas con lo ateo, lo poco culto y se caracterizan como caníbales.² Cuando se rescatan las tradiciones indígenas, se las juzga y parecen ajenas a las costumbres humanas (los indígenas son carnívoros como tigres). A diferencia de ello, cuando se enuncian las costumbres españolas, se les enmarca dentro de hábitos exquisitos, dignos de ser imitados. En otras palabras, el pasado indígena se recoge para no repetirlo, el legado español, en cambio, se trae a la memoria colectiva para emularlo.

La nota más saliente de los caribes es que eran *antropófagos*; tomaban prisioneros para devorarlos en festones, después de engordarlos como cerdos en grandes jaulas de madera, donde los alimentaban con esmero. Este carácter de salvajismo es descrito por Henao y Arrubla (1911), cuando afirman que hubo: “indios tan carnívoros como los tigres, y usaban collares de dientes humanos. Vivían en chozas o bohíos de mezquina construcción, y apenas llevaban por vestido una ligera pampanilla llamada *guayuco*, que hacían por lo general de corteza de árboles” (p. 34).

En las pocas alusiones positivas sobre los indígenas, se destaca que todas sus creencias eran producto del imaginario religioso del catolicismo. Este imaginario se entiende como algo que naturalmente debía estar en todo el planeta. Lo anterior demuestra cómo los españoles asumieron el monopolio de la producción del imaginario religioso en el nuevo continente, como describe Palacios (1896):

2 En *Catecismo de historia de Colombia*, se alude a ello: “Pregunta: ¿Eran muy salvajes? Respuesta: Muchísimo; todos andaban desnudos, pintados sus cuerpos con color negro y colorado, adornados de plumas, armados con arcos y flechas; eran caníbales valientes e indomables” (Acosta de Samper, 1908, p. 21).

La religión de los indios era inspirada por el demonio, quien les sugería sus creencias: eran idólatras y supersticiosos; especialmente adoraban al Sol y algunos fetiches o ídolos de oro, plata, madera o barro. Hubo ídolos que pesaban cinco arrobas y media de oro. Los boyacenses adoraban un ídolo que tenía tres cabezas, y decían que solo tenía un corazón y una voluntad. (p. 23)

En lo concerniente a la mirada caritativa sobre lo indígena, cuando no se les muestra como salvajes e incivilizados que comían carne humana, se les enuncia como *miseros* y en precarias condiciones sociales. ¿De qué forma los niños destinatarios de tales imágenes que circularon en los textos escolares querían rescatar un pasado tan negativo y oscuro?:

La suerte de la raza indígena era por todo extremo deplorable en la Colonia. Los miseros indios gemían en verdadera esclavitud, a pesar de las leyes protectoras dadas por los reyes de España, y de los esfuerzos generosos de misioneros y prelados: se les hacía trabajar en los campos o en las minas. El indio que trabajaba en los campos ganaba de catorce a dieciocho pesos de ocho décimos anualmente, pero tenía que pagar al dueño de la hacienda un tributo tan grande que, aunque siguiera trabajando todo el año, siempre quedaba debiendo. El indio destinado al laboreo de las minas trabajaba dentro del agua, con una barra, y debido a esto y a los malos climas moría o perdía la salud para siempre. (Henao y Arrubla, 1911, p. 74)

Esta mirada caritativa se complementa con una apreciación de los indígenas como *pobrecitos*, por ser inferiores, ignorantes y desprotegidos. Los indígenas no tenían conciencia del verdadero valor de las cosas, porque, cuando los españoles “apenas llegaron al continente y se dieron cuenta de que los indios tenían mucho oro y que los pobrecitos no conocían el verdadero valor de ese metal, no pensaron sino en apoderarse a toda costa de esas riquezas”. (Bernal Pinzón, 1944, p. 13).

Pero no solo hubo miradas negativas sobre los indígenas, los negros también fueron destinatarios del mismo tratamiento. En general, la perspectiva sobre el pasado negro es bastante nefasta, incluso, en muchos casos, más extrema que sobre lo indígena. Acerca de este último, se evoca un rasgo melancólico ancestral, a diferencia de lo negro que se considera como *algo* externo y ajeno a lo colombiano. En torno a este aspecto, es interesante ver cómo se opone la causa indígena a la causa negra, al asociar la primera a la experiencia de nuestros antepasados y la segunda a un factor ajeno a nosotros:

La importación de negros esclavos dejó a millares de indios sin ocupación puesto que ellos trabajaban más y resistían mayores penalidades que los aborígenes y por lo tanto económicamente daban mayor utilidad. Esto obligó a los dueños de las haciendas, minas y fábricas a ocupar negros en vez de indios. La raza americana entró pues por una ruta de miseria peor que la que le trajo la conquista. Para conservarla se introdujeron negros del África; pero estos fueron sus peores enemigos ya que no hay uno más acérrimo, económicamente hablando, que aquel que viene a quitarle a otro su ocupación. (González Fernández, 1945, p. 123)

De manera general, se hace una justificación biológica del proceso de la esclavitud, ya que, según algunos textos, la estructura física de los negros justificaba su compra. Ellos servían bien en los fuertes climas de nuestro territorio: “Se tuvo que comprar negros del África, de los que se traían a vender como esclavos, y servían muy bien para los oficios duros de nuestros climas” (Bernal Pinzón, 1944, p. 30). Ahora bien, un acercamiento a la tipificación de los negros puede verse en las siguientes citas de algunos autores estudiados:

- Comunidad de los Hermanos Maristas (1940): En el año de 1545, Armendáriz pidió y obtuvo que para aliviar a los infelices indios en el laboreo de las minas se pudieran

traer de África negros esclavos. El fin era loable, tanto más cuanto que solo los negros eran de constitución bastante robusta para resistir al mortífero clima de nuestras regiones tropicales. (p. 76)

- Díaz Lemos (1907): La raza negra se distingue por el color más o menos oscuro, el cabello negro y lanoso y el cráneo estrecho. Estos [los traídos a América] se van civilizando, pero la mayor parte de los que viven en África están sumidos en la más triste ignorancia. [...] A los negros solo se les ve prosperar en las regiones cálidas. (p. 21)
- Justo (1948): Negro: es esclavo y trabaja en las minas, es festivo, indolente, melancólico, con resistencia física. (p. 18)
- Ríos (1933): Los encomenderos los explotaron inicuaamente, y más tarde, después de la independencia, los antiguos dueños los abandonaron, y ellos, los parias, han venido de generación en generación, luchando contra el morbo hereditario, contra la escasez de recursos y contra la insalubridad de los climas. (p. 84)

Al tener en cuenta la mirada hecha sobre los aspectos étnicos y culturales, los discursos sobre las razas se mueven, por un lado, entre afirmaciones descriptivas: datos referentes a dónde están ubicados los grupos, cuántos son y cuáles son sus rasgos físicos; por otro lado, entre valoraciones jerárquicas sobre cada raza: cuál es superior y cuál es inferior. No obstante, en algunos textos, se dice que las razas tienen el mismo origen y se habla de su hermandad:

La geografía humana nos recuerda que todas las razas son parientes, que todos los hombres somos hermanos, y en consecuencia nos incita a que nos portemos como tales [...]. Nos pinta las costumbres selváticas, la ignorancia crasa y el estado deplorable de degradación de las tribus africanas, oceánicas, amazónicas, etc., los pueblos cultos movidos por un sentimiento de humanización, al ver la miseria de esos primitivos, van allá, trabajan para llevarles el nivel intelectual, moral y material, los hábitos de trabajo y la civilización europea, y aprovechan las riquezas incalculables que aquellas gentes degeneradas e

indolentes no saben aprovechar, o mejor dicho, no sienten necesidad de utilizar. Al mismo tiempo numerosos apóstoles, inflamados en cielo santo por extender el reinado de Jesucristo se alzan a la conquista espiritual de estos pobres hermanos nuestros, entregados a prácticas repugnantes e irracionales de magia y de idolatría que a menudo borran casi el recuerdo de aquel Ser Supremo cuya existencia les revela su conciencia. (Comunidad de los Hermanos Maristas, 1933, p. 38)

La utilización de un lenguaje aparentemente neutro o científico sobre lo racial, en los textos de geografía, intenta ocultar los prejuicios raciales de las élites nacionales. A dichos textos correspondió la insistencia e inculcación del imaginario referido a lo racial, el cual se pensaba desde la óptica del determinismo geográfico, el cual legitimó los prejuicios de la matriz cultural occidental.

Sumada a la jerarquización geográfica y étnica, se hace una recuperación de las tradiciones de carácter excluyente y elitista, a través de la cual se normaliza la acción y existencia de unos grupos sociales sobre otros. En la narración de las tradiciones colombianas, se hace énfasis, por una parte, a los criollos de estrato económico más alto; y, por otra, solo se hace insinuación a las costumbres de los habitantes de la ciudad de Bogotá, que ignoran la situación cultural de otras regiones del país. El relato en torno a las tradiciones tenía un carácter bastante centralista, que impedía a los niños ver la riqueza cultural del país y sus desarrollos históricos. El siguiente fragmento da cuenta de ello:

En ese entonces (1810-1815) las costumbres eran casi las mismas de la época colonial: los santafereños seguían oyendo misa casi todos los días, almorzaban temprano y comían entre doce y una de la tarde, dormían siesta y luego paseaban; por la noche su merienda era dulce y chocolate; después de rezado el rosario venía la cena, y a las once entregábanse al sueño. El santafereño de buena posición social llevaba traje compuesto de casaca o chaqueta, pantalón de paño o de pana de diversos colores, y botas con vueltas de cuero; para los bailes, visitas en palacio y otros actos de carácter oficial,

usábase casaca bordada, calzón corto de seda hasta la rodilla, medias de lo mismo y zapatos con hebilla de oro. El sombrero de tres picos o elástico, adornado con vistosa escarapela, debía llevarse en los días de fiesta, y en los demás el de paja inglesa o felpa amarilla. Las diversiones populares consistían en paseos a Fucha o a Las Aguas y en jugar al pasadiez y al *bisbís* en Egipto y San Diego. En tiempo de Navidad se reunían las familias en el pesebre o nacimiento, a rezar la novena del Niño Dios, bailaban después el *sampianito* y el *bolero*, cantaban al son de la guitarra y concluía la fiesta con cena de empanadas y buñuelos. (Henao y Arrubla, 1911, p. 93)

En otro texto, se muestran algunas de las costumbres de las clases pudientes de la Colombia del siglo XIX, tales como las corridas de toros y las carreras a caballo, actividades que en la actualidad se asocian con las distracciones de los sectores con mayores capitales económicos. Las actividades festivas más comunes de la clase alta “eran las corridas de toros y las carreras a caballo que siempre se inauguraban con repiques de campanas y con festejos religiosos. Las altas clases sociales vivían con holgura y vestían lujosamente; las clases bajas se trataban pobremente” (Granados, 1945, p. 32).

Sumado a esta jerarquización, producto de las narraciones sobre la tradición de los diferentes grupos sociales, hay alusiones que legitiman la existencia de estratos en la sociedad colombiana. En el texto escrito por Quijano (1891), se justifica el hecho de que los dirigentes militares de la independencia ocuparan los cargos más altos de la pirámide social; no obstante, sus esfuerzos no valían para pertenecer a la aristocracia letrada propia del continente europeo:

Una monarquía necesita la aristocracia y hombres privilegiados. Se comprende que los valerosos llaneros, al estilo de Rondón, Infante, Mujica y Aramendi, fueran la aristocracia de la República que cobraba puesto de nación a medida de las hazañas de sus hijos, pero esos mismos, inimitables en el campo de batalla, hubieran sido ridículos en los salones de una Corte. (p. 373)

Estas apreciaciones de Quijano (1891) expresan los intereses de una élite aristocrática, que hegemonizaba el modo de vida cortesano europeo en el contexto colombiano. En este sentido, la cultura nacional se redujo a la cultura oficial (léase las prácticas y costumbres de los *criollos cortesanos*), la cual excluía las manifestaciones culturales de los grupos subordinados y, en general, cualquier expresión de las culturas populares colombianas.

La exaltación de las clases altas y de los héroes militares en la construcción de la nación se justifica en los textos al referirse a la incapacidad de los sectores populares para dirigir los destinos del país. La imagen del pueblo promovida allí lo asemeja a una masa humana incapaz de tomar decisiones y orientar su destino, porque solo se mueve por los acontecimientos. En cambio, las élites nacionales (funcionarios públicos e Iglesia) tienen la capacidad de decidir sobre los destinos del país, a pesar de las tensiones y desórdenes políticos de los diferentes periodos históricos en que se encuentren. En otro de los textos de historia, Vergara y Velasco (1910) afirma:

Al terminar el relato histórico de la presidencia colonial, ya formado el pueblo hispano-colombiano, conviene indicar la marcha de la sociedad en esa mitad del camino recorrido por la nación. Esa sociedad no podía ser muy diferente de la actual, por analogía hija de la filiación: en aquella encontramos los gérmenes desarrollados para producir esta otra [...]. Dícese que entonces la sociedad era semibárbara o atrasada; pero continuamos faltos de criterio para afirmar que tal formación social vale más que tal otra: no se olvide que había menos miseria, en cierto sentido, y que la guerra no era usual, por más que la tranquilidad pública fuera turbada con frecuencia. En el cuadro de aquella sociedad se destacaron la Iglesia y los funcionarios reales; el pueblo permanece en la sombra, por no ser sino un rebaño zaran-deado por los acontecimientos. (p. 196)

En las diferentes referencias a la estructura de la sociedad colombiana en los textos escolares, se evidencia un tratamiento ambivalente sobre la noción de pueblo. Si bien, por un lado, se habla

de él como algo que incluye a todos los individuos, independientes de su estatus social; por otro, se usa para referirse a los sectores pobres de la sociedad. Esto introduce una diferencia entre élite-pueblo, en la que este último se representa de manera peyorativa. El pueblo siempre ha estado abajo. Se habla de él como una masa amorfa que a veces importa y muchas otras incomoda. El pueblo es el vulgo, lo simple, lo que no está cultivado. No puede valerse por sí mismo, está perdido en sí mismo; necesita ser redimido por quienes saben, por los ciudadanos más virtuosos. Con respecto a ello, extractamos algunas afirmaciones de textos de instrucción cívica, que nos permiten ver este tipo de representaciones:

- Nelson (1906): El vulgo conoce más al tendero que le vende queso que al filósofo que le instruye [...]. Un país no puede ser gobernado sino por sus ciudadanos más virtuosos. (p. 56)
- Acosta (1950): Los únicos que pueden señalar los caminos para llegar a la paz son los hombres de estudio de cada nación porque ellos no viven de la explotación de las necesidades humanas y son los encargados de transmitir a cada generación la experiencia y los conocimientos de la raza. (p. 25)
- Lleras Acosta (1940): El espíritu público —cualidad del buen ciudadano— nos lleva a ocuparnos en el progreso de la ciudad y de la patria. Se manifiesta: en el campo intelectual, fomentando la instrucción; en el moral, combatiendo las malas costumbres; en el social, redimiendo al pueblo de la miseria; en el material, trabajando por el embellecimiento de la ciudad; favoreciendo la higiene; apoyando la sociedad de embellecimiento y la liga cívica. (p. 144)

Otro de los elementos que se integra en los modelos de jerarquización social en los textos es la representación de las mujeres y de los hombres, en tanto a los roles sociales y políticos que se les atribuyen, así como las obligaciones y derechos que se les asignan a cada uno. En el contexto colombiano, la mirada, la regulación

y el control sobre las mujeres han estado influenciados por el paradigma cristiano, basado en la preeminencia de lo masculino sobre lo femenino y su expresión política, conocida históricamente como *patriarcado*. Al seguir esta dirección, la situación de las mujeres colombianas, entre 1900-1950, estuvo marcada por la siguiente dicotomía: se las respeta como madres, pero se las limita y subvalora como mujeres. Esta perspectiva influenciada por el cristianismo consiste en que la maternidad, personificada en María, representa el amor celestial, es la glorificación de la vida que se reproduce, del darse sin esperar nada a cambio. No obstante, la madre no existe sin el hijo y, así mismo, la mujer no existe, si no es madre. En torno a ello, Urrutia (1907) anotó:

En la mujer debemos honrar a nuestra madre. El cristianismo levantó la condición de la mujer, realzó su dignidad, la hizo compañera del hombre y no su esclava. No es hombre culto ni es buen cristiano el que no tributa honor al sexo femenino. (p. 62)

Por su parte, en la *Constitución Política de la República de Colombia de 1886*, no se nombra a las mujeres, ni les consideran con derechos iguales a los de los hombres. En lo referido a la ciudadanía, solo se les otorgó a los varones. La invisibilidad en la Constitución es una muestra de la invisibilidad a la que oficialmente se les condenaba: “Son ciudadanos los colombianos varones mayores de veintiún años que ejerzan profesión, arte u oficio, o tengan ocupación lícita u otro medio legítimo y conocido de subsistencia” (Consejo Nacional Constituyente, 1883, artículo 15). Sobre este aspecto, un texto de instrucción cívica de 1950 incluye una descripción de las reformas dadas durante el periodo liberal, en torno al estatus jurídico y social de la mujer, las cuales, aunque abrieron alguna esfera, no les permitieron su participación política:

La reforma constitucional de 1936, aunque no concedió a la mujer colombiana el principal derecho político, o sea el del sufragio, le otorgó el de ejercer empleos con autoridad o jurisdicción, que se

habían reservado [...] para los ciudadanos. En otros términos, excepto el derecho del sufragio y el de ser elegida [...] gozaba de todas las demás prerrogativas. La reforma de 1945 suprimió la exigencia de ser varón para ser ciudadano, pero dejó vigente la incapacidad de la mujer para elegir o ser elegida. (Quiñónez Neira, 1950, p. 75)

La incapacidad que destaca el autor del texto anterior no se expresa únicamente en lo relativo a elegir y ser elegida. Esta incapacidad es un vistazo en todas las acciones que realizan las mujeres y las que sobre ellas se ejercen, en la imposibilidad, hasta 1936, de disponer de sus bienes de manera autónoma, en la desaparición como protagonista de la historia, en el alejamiento de los centros de poder y de toma de decisiones, en la condena a la desinformación expresada en las pocas propuestas educativas dirigidas a ellas, entre otras.

En ningún texto, se explica por qué las mujeres son débiles, diferentes y por qué no pueden votar y trabajar. Se parte de la idea de que este hecho es absolutamente natural y no es necesario explicarlo. En el texto de Climent Terrer (1920) —quien no es un autor colombiano—, se plantea el problema de la igualdad de los derechos de hombres y mujeres de una forma más amplia, al tiempo que destaca el papel prioritario que la mujer ocupa en la familia, en cuanto al moldeamiento de patrones sociales y cívicos:

La paradoja no puede ser más deplorable. En una sociedad basada en la justicia, la mujer es tan individuo como el hombre y ha de gozar de los mismos derechos políticos y civiles, tener la misma libertad con igual responsabilidad y ser electora y elegible para todos los empleos y cargos sociales que esté en condiciones de ejercer paritariamente con el hombre. Ni el código de la divina ley moral ni el de la humana ley penal consideran al sexo como circunstancia atenuante en la perpetración de un delito por la mujer. Se le castiga con la misma pena que al hombre, y si se le exige el cumplimiento de iguales deberes, razón es reconocerle el ejercicio de los mismos derechos. Por consiguiente, la educación cívica no se ha de contraer a los niños

y jóvenes, sino que debe extenderse también a las niñas y futuras madres de familia, porque la familia es la base natural de la sociedad humana y si la mujer no tiene ocasión de practicar las virtudes cívicas, tampoco podrá infundirlas en el corazón de sus hijos, ni será la familia el núcleo vigoroso y sano de la sociedad civil. (p. 2)

Debido a que la mujer existía en tanto era madre, las palabras utilizadas para nombrarla están en relación con la posible influencia que ella ejercía sobre la formación ciudadana de sus hijos, desde el espacio privado de la casa. La incapacidad para elegir y ser elegida es el resultado de la falta de confianza en sus capacidades de discernimiento y actuación, en el mundo de lo público. Integrar a la mujer al espacio público significaría un desplazamiento espacial de la jerarquía, que la alejaría de las labores a cumplir en su hogar.

Igualmente, en los diferentes modelos de jerarquización, el componente religioso jugó un papel importante como factor de orden social. En este sentido, una de las ideas centrales que encontramos en los textos analizados tiene que ver con la propuesta de modelos de ser, basados en la interiorización y el respeto a un orden natural, que preexiste y define los comportamientos humanos. Existe un hilo conductor, que es constante en las argumentaciones de los textos, y tiene que ver con la idea de un orden natural de las cosas. En el principio, era el caos y el dios cristiano estableció el orden. Hay un orden y una naturaleza intrínseca en cada cosa, que es imposible cambiar y que se resguarda en la base de la historia de los seres humanos. Este orden es universal; nada de lo que existe puede separarse de él, es único y parece decir siempre que por fuera de él no hay salvación.

El orden social, naturalizado y visto como imperturbable, tiene como objetivo que cada cosa, animal, persona, suceso, esté en el lugar que le corresponde; es decir, en el espacio que naturalmente le ha sido otorgado. La matriz ordenadora establece relaciones de autoridad, de jerarquía, de mando, de inferioridad y superioridad, de la vivencia del abajo y el arriba. El caos sería

el resultado de la no aceptación del orden natural y conduciría de nuevo a la nada, cuando hace inútil el esfuerzo del creador.

La creación y la concepción del orden establecen jerarquías que no son neutras. La autoridad va descendiendo desde Dios, pasa por sus representantes, se expresa en los curas, en los padres y en los maestros. La escala jerárquica se mueve de abajo hacia arriba en un movimiento del mal que se vuelve bien mientras se asciende. Allí el bien se vuelve mal, se pervierte, mientras se descende. Arriba está el cielo y abajo el infierno. Obedecer, saber estar en el lugar que corresponde, no querer trastocar lo que no se puede. En su texto de instrucción cívica, Lleras Acosta (1940) afirma:

La obediencia es un homenaje que libremente rendimos a la autoridad legítima. Acto armónico por medio del cual la voluntad humana se vuelve hacia Dios, que es el centro de toda autoridad: homenaje a la grandeza de Dios representada por aquella. Es [...] ley de la vida, de la cual no podemos eximirnos, necesaria e indispensable, no solo como virtud moral, sino también social y cívica. (p. 149)

En síntesis, en los textos de ciencias sociales se promueve una serie de variables mediante las cuales se clasifica y categoriza a la población colombiana para legitimar el orden social establecido. En esta perspectiva, una primera jerarquización se da por el orden natural, que se mueve descendentemente así: Dios → autoridades eclesiásticas → autoridades civiles y militares → maestros → padres de familia → hijos → madres e hijas. En este punto, es importante destacar que, dentro de la jerarquización religiosa, el catolicismo está por encima de todas las otras religiones.

De la misma forma, en los referentes de territorios y naciones externas, también existen unas más privilegiadas que otras. Del análisis de los textos, se infiere el siguiente orden: Europa → Estado Unidos → América Latina → México → Brasil → Argentina. Obviamente, en el plano racial, el papel protagónico se lo llevaban los blancos, seguidos de los mestizos y, en último lugar, los indios

y los negros. En lo concerniente a la jerarquización de género, es indudable que la cúspide de la pirámide la ocupa el hombre.

Al tener en cuenta lo anterior, el modelo de sociedad que se promocionó en los textos escolares abarcaba lo blanco, lo culto, lo rico, lo católico y lo masculino, mientras excluía lo indígena, lo negro, lo pobre, lo no católico y lo femenino. Estos eran, entonces, los referentes de organización social divulgados y con los cuales se legitimaba, por un lado, la existencia de clases altas y bajas y, por otro, se promovía la formación de una nación libre y para todos.

Hacia la construcción de lo colombiano: sujetos y escenarios sociales

Los continuos conflictos políticos y bélicos acaecidos a lo largo del siglo **xx** frustraron, de una u otra manera, los ideales de unidad nacional surgidos en medio del proceso de constitución de Colombia como república independiente. En correspondencia con este hecho, a principios del siglo **xx**, hubo una enorme fragmentación del ideario nacionalista, el cual se reflejaba en las múltiples miradas sobre el *ethos* colombiano. En otras palabras, sobre el *deber ser* que orientase la formación del ciudadano. No obstante, a pesar de esta fragmentación, las diferentes miradas sobre la constitución del *ethos*, del nosotros, tuvieron como referente al viejo continente; se desdeñó todo lo que no se pareciera al paradigma europeo (lo indígena, lo campesino, lo popular) y se otorgó a la Iglesia un papel central en la formación del ciudadano.

En este proceso de constitución del *ethos* nacional, confluyeron discursos que, antes de ser opuestos, se complementaron y retroalimentaron. En primer lugar, encontramos los discursos *cristianizados*, en los cuales el *ethos* nacional estaba marcado por los dogmas de la moral católica. Por ello, el concepto de ciudadanía aparece ligado al de *buen cristiano*. Así lo expresa Forero (1955): “los presidentes de nuestra patria tomaron muchísimo interés hace cien años por aumentar las misiones entre los indígenas para que todos conocieran el evangelio y fueran ciudadanos de la república”

(p. 183). El buen ciudadano debía amar la patria y cumplir, religiosamente, los deberes que tenía hacia ella. Sobre las virtudes del ciudadano, se anotan estas ideas:

- Acosta (1950): De la misma manera debe respetar los bienes de sus semejantes, para los cuales el mandato divino no solamente dice *No hurtarás*, sino que añade: No codiciarás la casa de tu prójimo, no codiciarás la mujer de tu prójimo, ni su siervo, ni su criada, ni su buey, ni su asno, ni cosa alguna de tu prójimo. Por esta razón exclusiva la mayor parte de los ladrones no creen en Dios; ¿es decir, son ateos? (p. 14)
- Uribe de Hincapié (1996): La ausencia de rituales republicanos secularizantes no permitió que en los imaginarios sociales de los electores se trazara una línea nítida y diferencial entre la comunidad política, o el corpus de la democracia, y la comunidad cristiana, local y doméstica que venía de tiempo atrás. Esta situación reforzó la teología política y el arraigo comunitario. (p. 75)

Sobre esta base de la ciudadanía cristiana, emergieron otros discursos complementarios: los del *criollismo ilustrado*, relacionados con la creación de un grupo civilizado, ilustrado, por los valores del iusnaturalismo europeo que guiaría por la senda de la ley y el orden el destino del país. En algunos textos, la definición de los valores ciudadanos parece estar inmersa en los idearios de la Revolución francesa y del liberalismo clásico:

Los españoles que vivieron desde entonces en nuestra patria quedaron en igualdad de condiciones a los criollos y a todos los habitantes del país, sin que hubiera privilegios para nadie. Desde el momento en que fue fundada la república, los colombianos ocuparon el primer sitio en la vida nacional, y por eso la historia de nuestros gobernantes es la historia de los hombres más notables de Colombia [...]. Los próceres buscaron, pues, la igualdad de los colombianos y lograron que la ilustración, la inteligencia y las virtudes se vieran premiadas con los honores que puede conceder la república. (Forero, 1955, p. 208)

En este discurso civilista del criollismo ilustrado, el concepto de ciudadanía se asoció a un proceso de maduración; es decir, de adquisición de ciertos atributos a través del tiempo. Se era buen ciudadano si se seguía el camino mostrado por los próceres. Los niños, en esta perspectiva, aún no eran ciudadanos (o lo eran potencialmente, dependiendo de). Este fragmento de Forero (1955) da cuenta de esta afirmación:

Todos los colombianos hemos de ayudar con alegría al adelanto y a la gloria de nuestra patria. Los próceres, cuyos nombres veneramos en las páginas de la historia, fueron en su época niños como nosotros, que se distinguieron más tarde en el servicio de Colombia. Por tanto, nosotros podremos trabajar con ella con mucha eficacia, si nos preparamos desde ahora a ser buenos ciudadanos. (p. 242)

En esta perspectiva, la categoría de ciudadanía promovida tiene un carácter instrumental. Se es ciudadano en la medida en que se cumplan unos requisitos dispuestos por el Estado, los cuales son expresión de la mayoría de edad de los sujetos. En *Historia patria ilustrada*, se define la *ciudadanía* de la siguiente forma:

Es la capacidad que tienen los habitantes de opinar sobre las cosas públicas y de tomar parte en ellas. Los ciudadanos tienen derechos de qué gozar y obligaciones que cumplir. Votar en las elecciones y ser elegidos son los derechos políticos que la ley concede a los que han cumplido veintiún años de edad. El individuo nacido en nuestro país o nacionalizado en él es ciudadano colombiano, y goza de todos los derechos de ciudadanía. (del Campo y González, 1950, p. 130)

A su vez, el discurso del criollismo ilustrado estuvo acompañado de los discursos europeizantes, los que ven con añoranza los valores de la España colonial y evocan las costumbres cortesanas asociadas al ideal de la civilización. Las características que delimitan el ideal de nación son la existencia de una misma religión, la católica, una misma lengua, la de Castilla, un mismo territorio

y una misma raza. En el imaginario promovido en los textos escolares, subyace una melancolía por querer ser blancos, ser como los habitantes de la madre patria, pero tenemos que aceptar que somos también una mezcla con indios y negros, como cuantifica Díaz Lemos (1907):

La raza predominante en Colombia es la blanca de origen español, mezclada en su mayor parte con la indígena. Raza blanca, mestizos y mulatos 50 %, negra 35 %, indígena 15 %, [...] la mayoría de los indígenas llevan una vida salvaje; pero las misiones católicas que se han establecido van sometiéndolos a la vida civilizada. (p. 22)

Se afirma, por tanto, que en los textos escolares se empezó a difundir un discurso racista nacionalista, que definía lo colombiano con base en ciertas especificidades y atributos, con el fin otorgar un *aspecto propio* a la raza colombiana (Bernal Pinzón, 1944). En esta dirección, Ríos (1943), uno de los autores más sistemáticos en tratar el tema de la raza colombiana, resaltó las siguientes características del colombiano:

Dice el doctor López de Mesa, de quien tomamos casi todas las ideas expuestas aquí sobre etnografía, que: el producto del español y el aborígen colombiano-chibcha tiende a una cultura de profundidad; la introspección, la reserva, la larga rumia de sus propósitos, la cortesía, la parquedad del gesto, la vocación por las profesiones de mayor sutileza; jurisprudencia, política, sacerdocio, artes manuales; su devoción a la tierra y a los partidos políticos más inclinados a la tradición. [...] Nuestra contextura espiritual, fisiológica, étnica y psicológica se ha formado tomándola de otros pueblos. Al Asia debemos la sangre aborígen que nos legaron los primitivos de Colombia. En las costas de ambos océanos queda mucha de la festiva y generosa sangre del África negra. De los blancos de Europa heredamos la constancia y medida que tenemos en el trabajo. El paisaje de toda América, su vida turbulenta y feraz, andan con nosotros embelleciendo nuestra existencia y acelerando el paso de nuestro progreso. (p. 92)

En esta parte, es conveniente resaltar que, desde el mismo proceso independentista, las élites nacionales tuvieron como referente a los países europeos para construir un modelo político de nación. Al parecer, en la élite nacional recién conformada resultaba provechoso tener en cuenta los procesos políticos europeos e imprimir a los esfuerzos de cimentación de una nación moderna un alto componente de la cultura occidental europea. Según expone Frédéric Martínez (2001):

Si la presencia de la referencia a Europa es tan obsesiva, si es tan manoseada por los actores del debate público colombiano, es porque es útil y funcional para sus estrategias. La necesidad de argumentos, de herramientas y de modelos explica la participación de los actores nacionales en las tareas de difusión política: la circulación de noticias, de ideas, de modelos europeos es obra de los colombianos que leen, viajan, observan, traducen, publican, escriben, debaten. La referencia a Europa, práctica, pragmática, responde más a un interés bien comprendido que a una ciega voluntad de imitación. (p. 533)

El cuadro de la definición del *deber ser colombiano* se completó con las miradas mestizas vergonzantes: aquellas que reconocen la pluralidad, pero identifican en ella lo malo que tenía el ser colombiano, los defectos de los ciudadanos y las posibles causas de la degeneración moral y social del pueblo:

Los defectos de marcada notoriedad son: el cansancio prematuro en las varias actividades; la inconstancia; el desorden impulsivo y deprimente; el rehuir la iniciativa y la tenacidad a la vez; el buscar la exaltación y caer fácilmente en la depresión de ánimo, defecto que llaman los psicólogos, ciclotimia; la alegría y la tristeza repentinas, defectos que disminuirían si se lograra suprimir las endemias tropicales de nuestros climas que debilitan la raza y empobrecen la sangre de muchos colombianos. El pueblo, mal alimentado y peor vestido, busca calorías artificiales y alegría ficticia en el licor barato. La embriaguez, con la desnutrición que la acompaña, y las

enfermedades de herencia o adquiridas, van minando las fuerzas de la raza, que sostiene lucha desigual contra los morbos endémicos. A estos males agreguemos que los delitos abundan; en las cárceles no hay moralidad ni trabajo, y menos, higiene; en las familias hay un recargo de gastos de alojamiento, vestido, alimentación y de algún confort, con los que demandan los ciegos, mudos, tullidos, epilépticos, degenerados mentales etc. El esfuerzo enfermizo que hacemos solo alcanza a la cuarta parte del trabajo que desarrollan los hombres sanos de otros países jóvenes. (p. 92)

Sumado a la debilidad causada por los múltiples cruces raciales, se argumentaba que la nefasta influencia del clima tropical de Colombia tenía en la conformación de organismos virtuosos, para que se articulasen al ideal de la ciudadanía moderna europea. En esta perspectiva, la ciudadanía se constituyó en una ficción, en una invención de las élites nacionales para homogenizar la población a través de variadas estrategias —la educación y la cristianización—, que permitieran *limpiar* lo que teníamos de negro, de indígena, de campesino y, por esta vía, acceder a la ciudadanía civilizada.

¿Cómo definir, entonces, un *ethos* nacional, un modelo de ciudadano que se articulara a los requerimientos de la nación de principios del siglo xx?, ¿cuál sería la ruta más indicada para formular un *nosotros* que poblara el territorio conquistado? Como se vio, el camino de la salvación estaba indicado por los designios de la Iglesia católica: los buenos cristianos serían buenos ciudadanos. Además, era necesario un componente civilista que recordara no solo los deberes con Dios, sino también con la patria. Este componente civilista ocurrió, en parte, por los ideales de la ciudadanía burguesa promovidos desde la Revolución francesa y por las *finas costumbres* de los europeos cortesanos. El modelo se completaba al reconocer lo malo de nuestra *raza* y eliminarlo a través de la oración, la educación y la obediencia. La ruta hacia la construcción de la memoria colectiva de los colombianos estaba trazada por el reconocimiento de nuestro pasado, entendido como fuente de olvido nacional.

Al considerar lo anterior, hubo dos modelos predominantes dentro de la propuesta de las élites para la formación ciudadana: la homologación del buen ciudadano con el buen cristiano —lo que Uribe de Hincapié (1996) denomina *ciudadanías sacras*— y la propuesta de la década del 30, caracterizada por unas luchas corporativistas, que abrieron el paso a la defensa de los derechos sociales y colectivos. No obstante, ambos proyectos no fueron puros, homogéneos, sino que compartieron rasgos del pasado y del presente. Tanto en el discurso moralizante heredero de la regeneración, como en el secularizador, fruto de la dinámica política del 30, hay elementos de los cuatro discursos en torno al *ethos* nacional, señalados hasta el momento.

De igual forma, es conveniente describir que, en los textos escolares de la primera mitad del siglo, se promovieron escenarios en los cuales los discursos sobre dicho *ethos* deberían cobrar forma: *el cuerpo*, como expresión sintética de lo que debería ser la sociedad; *la familia*, asimilada en la primera célula de la sociedad; y *la escuela*, entendida como la sucesora de la familia en la socialización de los niños. En la definición de estos escenarios de socialización, jugaron un papel de primer orden la jerarquía eclesiástica y los sectores hegemónicos laicos de la sociedad.

El cuerpo ha sido preso de sí mismo. La limpieza, el aseo y el baño diario son referencias comunes en los textos. El cuidado del cuerpo es aquella obligación por cumplir, se esté donde se esté. Mediante estas simples recomendaciones, se expresaban preocupaciones que pretendían el mejoramiento de la raza, o al menos su no empeoramiento. Al lavarse el cuerpo, se lava la culpa, se apagan las pasiones, se previene el mal olor. Limpiar el cuerpo es una manera de exorcizarlo. El cuerpo y la manera de usarlo, de cuidarlo o de llevarlo, según el sacerdote Lleras Acosta (1940), muestra con contundencia el carácter de la persona:

Debe el hombre presentar su cuerpo ataviado de forma decente. Un vestido desaliñado o sucio indica un carácter abandonado o vicioso. [...] El irrespeto está simbolizado por el alcoholismo, la

inmoralidad, el juego y la falta de higiene. Hay un proverbio inglés que encierra una gran sabiduría: ‘El aseo es la elegancia del pobre’ [...] nosotros añadiremos que no solo es su elegancia sino su fortaleza y su salud. (Lleras Acosta, 1940, p. 34, 88, 100)

Bacon va mucho más allá en sus apreciaciones: “La limpieza del cuerpo se estimó siempre como una reverencia al creador” (en Lleras Acosta, 1940). El control sobre el cuerpo condujo, además, a un cuidado por la imagen. Muchos de los deberes que tiene tanto el ciudadano como el niño, el joven, el hombre o la mujer, tienen que ver con el manejo de la imagen. Ante todo, es necesario dar una buena imagen. Es necesario actuar bien, no por satisfacción propia de la consecuencia de una posición y una respuesta ética frente al mundo, sino por nuestra relación con lo social, con la necesidad de sentirnos aceptados, de pertenecer a un mundo donde todo funciona. Hay que cuidarse mucho del qué dirán, porque, sin darnos cuenta, podemos transformarnos en lo que no queremos. Así lo afirma Camilo Jiménez (1949a):

El niño debe ser cuidadoso con la elección de sus compañeros que se distinguen por su buena conducta [...] por sus virtudes. Estos son los que se deben escoger como compañeros, porque ‘dime con quien andas y te diré quién eres’, tener malas compañías es rebajarse, envilecerse. El niño que busca buenos compañeros se verá rodeado de buenos amigos cuando sea hombre, será estimado por cuantos le traten, será un buen elemento de la sociedad y ocupará puestos de honor entre los ciudadanos. (p. 17)

Las consideraciones sobre el cuerpo y la imagen social del mismo apuntan a la construcción de una esfera privada que es de uso público. El cuerpo no existiría como un *algo* perteneciente a un individuo, sino como un aspecto social, construido para la observación de la sociedad y no para el regocijo personal. Al igual que las costumbres cortesananas de la Francia del siglo xvii, las normas de la higiene características de principios de nuestro

siglo xx pretendieron no hacer olvidar la existencia de un cuerpo propio, sino también de “imponer una presentación de la persona que satisfaga las normas del grupo” (Revel, 1991, p. 194).

En lo concerniente a la familia, entendida como un escenario en el cual se forjaban las responsabilidades civiles de los niños, se le encargó del desarrollo moral, físico e intelectual de las futuras generaciones. Apoyados en los mitos católicos de la creación de la humanidad, los textos escolares consideraron a la familia como la célula básica de la organización social, así como la productora de los primeros discursos y las prácticas morales y sociales. En uno de los textos de educación cívica, podemos ver dichos elementos, además de representaciones que se mueven dentro de la lógica de las sociedades artesanales, en las que la familia sirve de soporte directo a la organización de la producción a través de los gremios:

¿Cuál es la función de la familia dentro de la sociedad? Así como el cuerpo humano está formado por millones de células, que a su vez están divididas en muchísimas clases de acuerdo con las funciones del órgano del cual forman parte, [...] de la misma manera las células de la sociedad son las familias, de donde salen los gremios que son los órganos de la sociedad, destinados a prestar los servicios necesarios para la vida y el desarrollo de una nación. (Jiménez, 1949b, p. 9)

El modelo de familia descrito se mueve en el campo de lo ideal, cómo debe ser, cómo deben funcionar las diferentes relaciones entre sus miembros, cuáles son los valores fundamentales que la orientan y las responsabilidades de cada uno de ellos. La familia es un espacio íntimo y cerrado que se abre para unos y se cierra para otros. Tanto las funciones, el lugar que ocupan sus integrantes y los roles que ellos asumen, por ejemplo, los niños, están predefinidos. De esta forma, se lee en los siguientes fragmentos:

- Enrique Mariño Pinto (1926): Los padres tienen la obligación de alimentar a sus hijos, darles buen ejemplo, formarles el corazón en la práctica del bien y la virtud, nutrir sus

inteligencias con los conocimientos de las primeras letras, y cuidar de su desarrollo físico y conservación de su salud. (p. 33)

- Roberto Cortázar Toledo (1939): En el seno de la familia adquiere el niño las primeras nociones, aprende a amar y a respetar a sus padres, goza de la compañía de sus hermanos, aprende a servirse de su cuerpo, a conocer el mundo que lo rodea, a conocer a Dios, a rezar sus primeras oraciones. (p. 12)

Tampoco se aceptaba cualquier familia. Las tradiciones indígenas de matrimonio fueron atacadas fuertemente por la Iglesia católica. El matrimonio, para ser reconocido como vínculo sagrado, debía hacerse a través del sacerdote que lo convertía en un sacramento, en un mandato divino. El concubinato, las uniones libres o los amaños eran sancionados en público y su práctica podía ocasionar la excomunión. Al respecto, Lleras Acosta (1940) manifiesta:

El matrimonio es sociedad natural, uno e indisoluble, y uno de los siete sacramentos instituidos por Jesucristo. Se requieren para su validez y licitud, determinadas condiciones que el derecho canónico prescribe. El matrimonio civil en Colombia solo puede celebrarse entre los no católicos o entre los apóstatas. El divorcio por lo que hace al vínculo es imposible. (p. 132)

Es importante ver que no todos los miembros de la familia tienen los mismos deberes, ni ocupan los mismos lugares. La autoridad familiar es ejercida por el padre, como es lógico dentro de la estructura patriarcal que se impuso con el cristianismo y que hace parte, con diferentes matices, de la cultura colombiana. Se espera que el padre tenga mayor edad que la madre. Por motivos de fuerza, el hombre debe ser más vigoroso que la mujer, tanto física como moralmente. Por motivos de inteligencia, es superior, incluso tiene el cerebro más grande. Se ha ganado el derecho de ser el jefe de la familia. Ahora bien, al jefe no solo se le respeta, naturalmente se le ama y se le agradece el sacrificio realizado

por sus hijos y su esposa. En otras palabras, los padres “tienen la obligación de alimentar a los hijos, de vestirlos y educarlos de acuerdo con sus capacidades. El padre trabajará para que haya en el hogar lo suficiente para el sustento de la esposa y de los hijos” (Duarte Suárez, 1950, p. 17).

La madre tiene su experiencia cotidiana en el hogar. Todas las funciones que se le asignan están referidas al diseño, utilización y cuidado de los espacios físicos privados. Se debe ocupar del arreglo, lavado, preparado de las ropas y los alimentos de los actores familiares, el cuidado de los cuerpos y las almas de los niños y los mayores. La madre es el puente por donde pasa la autoridad que va desde el padre a los hijos, porque ella “vigila siempre a los hijos, procura que sigan siempre las enseñanzas y el ejemplo de su padre” (Jiménez, 1949b, p. 6). Con respecto a la figura de los hijos, encontramos esta afirmación:

Los hijos deben amar y respetar a sus padres, atender sus mandatos, oír sus consejos y cuando estén en actitud de ser útiles, prestar ayuda y sustento a sus padres ancianos, pobres o enfermos. Los hermanos se deben amor y respeto. Los niños deben adquirir el hábito de cuidar todo lo de la casa para que nada se dañe o pierda y más tarde no se presenten necesidades que obliguen a vivir con privaciones. Cuando el niño adquiere el hábito del trabajo, obediencia, respeto, orden, puntualidad, consideración, generosidad, benevolencia, honradez, veracidad, compañerismo, lealtad, se prepara para cumplir correctamente los deberes que tiene para con Dios, la Patria, la sociedad y la familia. El niño debe esforzarse por su educación e instrucción para cumplir mejor los deberes y triunfar en la vida. (Duarte Suárez, 1950, p. 17)

Las apreciaciones en torno a la familia, en los textos escolares, nos permiten ver que en ella se construye, progresiva y lentamente, nociones de orden, autoridad, respeto, obediencia; los atributos necesarios para el ingreso de los niños a la esfera social inmediata —la escuela—, en la cual debían, en primer lugar,

aprender a obedecer y respetar la autoridad y en donde, además, se terminarían de fijar estos atributos ciudadanos para su ulterior vida social. En esta perspectiva, y bajo una noción premoderna, el Estado fue concebido como un “conjunto de familias que habitan un territorio propio” (Díaz Lemos, 1907, p. 30).

Por otro lado, en este camino hacia la formación de buenos ciudadanos, la escuela se pensó como condición necesaria para labrar el progreso y el futuro. Ella afina los conocimientos morales adquiridos en la familia y dota a los alumnos de códigos morales y sociales más amplios, además de conocimientos útiles sobre la nación y para triunfar en la vida. Para que los niños alcanzaran el ideal de ciudadanos, deberían articularse a un sistema educativo nacional tendiente a la consolidación del proyecto de nación, como lo explica Díaz Lemos (1907):

Todos los colombianos estamos de acuerdo en que la primera necesidad de los ciudadanos es recibir la instrucción que requieren para conocer sus deberes y ejercitar sus derechos [...]. Los fundadores de Colombia comprendieron que sin educación, los colombianos no podrían apreciar la independencia y gozar de sus beneficios. Al crear escuelas pusieron los fundamentos de una de las mayores transformaciones de la vida nacional. (p. 203)

La escuela cumplía una función social: institución que, a cierta edad, reemplazaba el papel de los padres como formadores.³ Era la intermediaria entre la familia y la ciudadanía, la familia y el mundo del trabajo, la familia y la participación política, la familia y las exclusiones sociales. A la escuela se asistía para aprender los deberes y valores hacia la sociedad, Dios y la patria; también funcionaba para capacitarse y servir al progreso del país mediante el trabajo. Así lo percibe Cortázar Toledo (1920): “Dios mismo, al

3 En la vida moderna, la familia se queda corta con respecto a la socialización de los niños; de allí que se le imaginara este rol a la escuela, incluso para que los niños escolarizados (modernizados) incidieran en el contexto familiar.

arrojar del paraíso a nuestro primer padre, le impuso la ley del trabajo para ganar el sustento [...] de esta necesidad ha surgido la industria” (p. 7). Ahora bien, sobre las particularidades de la escuela, Lleras Acosta (1940) afirma que la escuela

es nuestro segundo hogar. Los maestros son los representantes de nuestros padres. Los niños deben obediencia, respeto y gratitud a sus maestros. A sus condiscípulos trato amable y cortés. A sí mismos aseo, aplicación al estudio y odio al egoísmo. A la escuela respeto y puntualidad. (p. 133)

Más que detenerse en propuestas relacionadas con la escuela como lugar de conocimientos, la mayoría de los textos resaltan su función moral y social. Veamos lo que describe Cobo (1938), como función de la escuela en el estudiante:

El niño aprende en la escuela todo lo que necesita para ser buen ciudadano y para cumplir más tarde sus deberes en el hogar con la sociedad y con la patria. *Cultura y civismo*. Aprende a conocer los gobernantes que dirigen la marcha de la sociedad y a respetarlos. *Sociabilidad*. Aprende maneras cultas y afables que lo hacen persona grata en la vida social. *Religiosidad*. Conoce el sentido de la Religión, comprende sus leyes, las ama y las practica. *Moral*. Aprende a distinguir la virtud y el vicio; se aparta del último y busca la primera. *Higiene*. Aprende las leyes de la conservación de la salud y ayuda a practicarlas en su casa. *Voluntad*. La escuela temple la voluntad del niño hasta conseguir que este no haga sino lo que es bueno, aunque a veces sea más agradable lo que es malo. *Inteligencia*. Desarrolla su inteligencia para que pueda comprender cuanto necesita para la vida. *Ciencia*. Adquiere los conocimientos necesarios para ganarse la vida honradamente. *Disciplina y orden*. Aprende a obedecer a los que gobiernan y a respetar los derechos de los demás. *Educación física*. La escuela corrige algunos defectos físicos del niño y desarrolla su organismo de manera armónica, para prepararlo para el trabajo y para salir adelante en la lucha por la vida. *Patriotismo*. Aprende la

historia y la geografía de la patria y por esto la conoce y la ama y se prepara a defenderla cuando llegue el momento. (p. 18)

En las anteriores consideraciones, se evidencian, por lo menos, tres tipos de funciones de la escuela. En primer lugar, aquellas relacionadas con las responsabilidades sociales, que la misma debería fortalecer en el individuo; en segundo lugar, las relacionadas con los deberes morales cristianos y, en tercer lugar, las funciones relacionadas con el individuo en sí. De acuerdo con Óscar Saldarriaga Vélez (2001), estas funciones se generalizan en dos clases: globalizantes e individualizantes:

- Funciones *globalizantes*: fines de orden social como: moralizar, higienizar, examinar, rehabilitar, seleccionar, o excluir lo *anormal*, formar comportamientos de buen ciudadano, formar consumidores de objetos y de símbolos, capacitar para el mercado laboral y demás.
- Funciones *individualizantes*: busca, al mismo tiempo, producir individuos que posean un gobierno de sí mismos, según los tipos de sujeto que se pretenda formar: un individuo virtuoso, moral, dócil, silencioso, piadoso, activo, espontáneo, competidor, sano, alegre, racional, autónomo, crítico, solidario, etc. (p. 10)

Aquello de pensar por sí mismo, de leer, escribir, sumar, saber oficios, opinar o aprender ciencias, depende de si hemos cumplido con nuestros deberes; por lo tanto, es secundario, no es lo importante. En esta perspectiva, no se habla de la escuela sin nombrar los deberes. La escuela es un lugar al que debemos ir, para aprender el deber, tal como afirma Cobo (1938):

Debe presentarse en la escuela todos los días a la hora señalada, debidamente aseado de cuerpo y vestido. Debe obedecer las indicaciones y órdenes de los maestros como obedece la de sus padres. Debe observar la debida compostura dentro y fuera de la escuela, pues tiene la más absoluta obligación de respetar a los maestros, a sus

condiscípulos y al público que transita por las calles. Debe ser comedido en su trato con sus maestros y condiscípulos y nunca hacer uso de palabras groseras y mucho menos de frases obscenas. Debe atender las lecciones que da el maestro y cumplir sus recomendaciones y advertencias. Debe cumplir las tareas que como realizaciones disponga el maestro que se hagan. Debe también ayudar en sus tareas a sus compañeros más retrasados para empezar así a cultivar una virtud social que se llama compañerismo. Por último, debe ayudar a la conservación de los muebles y útiles de la escuela y mantener convenientemente arreglados y aseados los que le son de uso personal. El niño que cumpla estas recomendaciones será un niño educado y merecerá el aprecio de sus maestros. (p. 17)

De acuerdo con las indicaciones de los textos, el buen estudiante trabaja, es respetuoso, puntual, piadoso y cristiano. El niño ideal tiene buenos hábitos, se baña todos los días, madruga, es ordenado, aseado, prefiere los buenos ejemplos, se sacrifica por su propio bien, crea buena fama y utiliza un lenguaje decente. Los niños malos, en cambio, son perezosos, fuman tabaco, toman licor, pecan, escupen, destruyen los árboles o las flores de los parques y jardines, persiguen a los pájaros, hacen daños en los edificios, profieren palabras que ofenden a los oyentes y buscan malas compañías. El modelo propuesto para los niños es una coraza que les dificulta expresarse. Se habla siempre de lo que deben ser y nunca de lo que son. Cada movimiento está controlado, no se permite tomar ninguna iniciativa y su disfrute debe ser la obediencia. Algo similar pasaba con los jóvenes, sobre quienes se hacían las siguientes alusiones:

- Nelson (1906): Peste y plaga de la patria es la juventud ociosa, petulante, que alterna entre el café, la mesa y el teatro, que lee lo que no instruye, que venera y desprecia por moda y adopta la opinión del periódico que lee. (p. 22)
- Duarte Suárez (1942): Para que un joven merezca el calificativo de educado debe ser atento, respetuoso con todas las

personas mayores en dignidad como los padres, los tíos, los abuelos, los sacerdotes, los maestros, las señoras, los militares y las autoridades desde el agente de policía, hasta el presidente de la República. (p. 32)

En cuanto a los maestros, su labor se acercó al apostolado. Constituidos por un dechado de virtudes y entendidos como los representantes de Jesucristo en la tierra, se les hicieron las siguientes precisiones:

Es deber de los educadores preocuparse por la formación del carácter y la educación de la voluntad para que sus educandos, cuando sean hombres, contribuyan en la medida de sus capacidades, a formar un gobierno de prestigio que sepa imponer la disciplina social y el respeto y obediencia a la ley. Un pueblo educado en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes, formará, sin duda, un Estado ideal donde reinen la libertad, la paz, la justicia y la fraternidad. (Jiménez, 1949a, p. 5)

Es claro, entonces, que en los textos escolares de ciencias sociales la construcción de lo colombiano está dada por el cumplimiento de una serie de deberes, para con Dios, con la patria, con la familia, etc. Deberes antes que derechos fue el legado hispanista en el proceso de construcción de la nación colombiana. En esta perspectiva, en la naciente nación, cada cual debía ocupar un lugar y, por ende, cumplir con una función especial a fin de fortalecer la imagen de la patria. Así, los deberes antecedieron a los derechos, las obligaciones ciudadanas para con la patria fueron anteriores al compromiso del Estado con el progreso y bienestar de los habitantes.

En el primer párrafo de la Constitución de 1886, se encomendó el país al dios católico, apostólico y romano; lo que demuestra, claramente, cuáles eran los principios fundantes de la nueva nación. Dentro de esta idea, el deber es el respeto al mandato divino que guía todos los aspectos de la vida de los seres humanos. El deber es lo primero, lo que sostiene. Los derechos se reinterpretaron en

Colombia dentro de un imaginario de un mundo cristiano que no permitía otras opciones de existencia en sus territorios. El nuevo ciudadano era católico.

La fuerza del continuo desplazamiento del deber hacia el derecho es ejercida por el propio deber, y no todo es armonía en este movimiento. El derecho a la igualdad se estrella contra el deber de obedecer, el derecho a la vida se estrella contra el deber de sacrificarse por la patria, el derecho a la propiedad se estrella contra el deber de acatar las leyes. Entre los derechos que se nombran, quizás el más importante es el derecho a la propiedad. Esta idea se encuentra en el ámbito de la condición natural del hombre, es un hecho universal. Todos los hombres, siempre, son propietarios de algo. La defensa del territorio como la propiedad nacional se expresa dentro del concepto de derecho a la propiedad.

En lo referente a los derechos políticos, el sufragio es el instrumento por excelencia de la democracia, a pesar de estar excluidos de él sectores de la población como las mujeres y los indígenas. Muchos de los textos instan a los estudiantes a participar en el mundo de lo público, a conocer sus derechos para poder practicarlos, a conocer sus deberes para poder respetarlos. El buen ciudadano sabría entender el límite de sus derechos y acataría sus obligaciones sin cuestionarlas.

De acuerdo con lo mencionado hasta este punto, vemos que en el proceso de conformación de nuevos ciudadanos, jugaron papel importante los escenarios clásicos de socialización, tales como la familia o la escuela, y, sumado a ellos, el cuerpo se convirtió en un lugar privilegiado para la vigilancia y el control, pues en él se concretaban los ideales de la civilidad; es decir, las formas de actuar de los sujetos. En este sentido, el proceso educativo se relacionaba con la forma en que el individuo se adaptara al medio social, a partir de un proceso de *disciplinamiento*, basado en la concepción católica, según la cual las “dimensiones de las psiquis menos susceptibles a ser predecibles, *normalizables* y controlables (los sentimientos, las pasiones y la imaginación) eran los adversarios a doblegar en el proceso de formación del individuo

en las instituciones de educación pública” (Sáenz Obregón, 2001, p. 299-300). En esta perspectiva, los modelos pedagógicos presentes en Colombia, entre 1900-1950, no concibieron al ser humano en medio de su complejidad emocional o psíquica, sino como a quien se debe normalizar a través de estrategias de disciplina, sufrimiento y culpa, con el uso de mecanismos de adicción, autocontrol y vergüenza (Daza y Zuleta, 2002).

Si las propuestas pedagógicas buscaron cómo lograr que los alumnos se individualizaran en el proceso externo antes anotado, las diferentes disciplinas que formaron parte del currículo escolar elaboraron y transmitieron el imaginario que les serviría de marco ético, político, social y religioso, para interrelacionarse con la realidad social; es decir, siempre desde lo interno del individuo, hasta lo externo o esquemático de lo social.

El ideal de la educación se expresa en los modelos pedagógicos, se instrumentaliza en la transmisión de las diferentes disciplinas y permanece en la memoria de los alumnos, por el contenido emocional con que se explican y metaforizan los saberes. Las continuas analogías entre la patria y la familia, por ejemplo, amplían en los estudiantes el mundo familiar, donde, a decir de Berger y Luckmann (1976), se ha efectuado un proceso de socialización “en circunstancias de enorme carga emocional” (p. 167).

Ahora bien, la relación del individuo con el mundo externo lo debe preparar para asumir el mundo de lo social a través de una inscripción en el mundo de lo colectivo, en la identificación con una unidad denominada *nación* o *patria*. De esta forma, durante la época, la individualización, la formación de un ciudadano colombiano que pudiera actuar por y para la patria, fue un objetivo nacional. A pesar de las tendencias y visiones alrededor de lo pedagógico, en general existía un consenso a este respecto.

De igual manera, dentro de los fines de la política educativa en torno a la producción y circulación de textos escolares, así como en los contenidos de las ciencias sociales escolares, subyacía la idea de uniformizar a los sujetos; es decir, al partir de un trabajo sobre y con el individuo, construir un cuerpo social de

ciudadanos homogéneos, que cumplieran con los deberes definidos por la jerarquía eclesiástica y las élites políticas. En última instancia, detrás de este ideal de homogeneización, estaba en juego la consecución de un orden social y político, que permitiese a las élites desarrollar el proyecto de nación moderna según sus expectativas e intereses.

A pesar de la emoción de los criollos, con respecto a las propuestas de homogenización de los pueblos hecha por las élites y de fortalecer la democracia y la participación, en Colombia no ha existido la idea del nosotros como un cuerpo homogéneo; por el contrario, se han mezclado e intercambiado razas, muchas lenguas y religiones, sin nombrarse oficialmente, mientras se han construido diferentes imágenes del pueblo, según el sector político que lo evoque. Por un lado, el pueblo, en referencia con las élites, se encuentra en una posición de inferioridad, está abajo, se degenera. Como bien lo expresa un dicho popular *¿Cierito, doptor, que habemos unos más iguales que otros?* Pero, por otro lado, el pueblo tiene algo de bueno, es el sustento de la democracia; de allí la necesidad que expresaron las burguesías nacionales en la década del 30, para incluir lo popular en el proyecto moderno de nación o de *folclorizar* aquello que fuese muy pequeño para constituirse en patrimonio nacional. Al respecto, Jesús Martín-Barbero (1998) afirma:

Las nuevas burguesías van a usufructuar, cambiándole el sentido pero al mismo tiempo *realizándolo*, el viejo proyecto nacional concebido por la clase criolla. Es elaborando y adelantando ese proyecto como la clase criolla absorbe atributos nacionales y se hace *nacional* ella misma. 'Proyecto nacional se denomina a ese continuo, a esta prolongada empresa por la cual la clase criolla construye el Estado y la nación'. La empresa falla en el siglo XIX, pero en ella se apoya, pues es el modo de apuntalar la estructura del poder interno, el nuevo proyecto de construcción de la nación moderna. (p. 209)

Empero, los ideales de la igualdad de los hombres planteados por las élites se supeditaron a los límites de raza, género y clase. El rechazo a cualquier persona, actividad o ideología que fuese diferente y la estigmatización de cualquier divergencia produjeron esquemas de satanización hacia todo aquello que se saliera de la regla; dando así elementos que han permanecido en la larga duración y aún hoy hacen parte sustantiva de nuestra cultura política. Es diferente el nosotros representado por los autores de los textos, voceros del orden establecido, que el nosotros construido por los niños en sus experiencias cotidianas.

Es posible que varios de los niños y jóvenes que utilizaron estos manuales escolares no se sintieron representados en las imágenes construidas sobre la nación y la ciudadanía. Seguramente, muchos de los que no tuvieron acceso a estos manuales jamás se encontraron en las mismas imágenes. Así las cosas, unos y otros continuaron pensándose y sintiéndose como colombianos de maneras muy distintas a las propuestas por las élites nacionales, en cuyas representaciones e imaginarios ciudadanos quedaron por fuera, relegados y excluidos, aquellos que, quizás, eran la parte fundante de la nación.

Conclusiones

Durante la primera mitad del siglo xx, se presentaron fuertes tensiones en torno a la producción y circulación de textos escolares, relacionadas con la información que debía difundirse en ellos, los métodos de enseñanza a seguir, el modelo de nación que se proponía y el tipo de ciudadano que se pretendía formar, mediante la información suministrada. Estas tensiones fueron producto de la acción de diferentes actores sociales vinculados al campo educativo y con la producción de textos escolares. En esta perspectiva, en su proceso editorial, desde su autoría hasta su impresión y difusión, convergen intelectuales, representantes del Gobierno nacional —en particular del Ministerio de Educación Nacional— y miembros del clero. Así mismo, encontramos a los maestros, quienes eran, en buena parte, los destinatarios de las propuestas consignadas en los libros y, por ende, sobre los que recaía el peso de la realización de los fines de las ciencias sociales.

Las tensiones entre los diferentes sectores políticos y entre los diversos intelectuales nacionales, con respecto a los textos escolares, se hicieron explícitas en las políticas del Ministerio de Educación Nacional. Si bien esta cartera convocó algunos concursos abiertos para producir más textos escolares, en ningún momento tuvo claridad sobre su control de la producción y circulación; es decir, los materiales que figuran dentro de las recomendaciones del ministerio se asumieron como textos oficiales, mas no obligatorios. Lo anterior se refleja en el amplio número de textos producidos

por editoriales privadas y por la Iglesia católica, que no fueron asumidos como oficiales por el ministerio, pero que tuvieron un uso permanente en las escuelas y colegios del país.

Por otro lado, dentro de las políticas educativas diseñadas por el ministerio, la enseñanza de las ciencias sociales estuvo ligada a la promoción del imaginario de las élites sobre la nación. En este sentido, el proceso de construcción de identidad nacional estuvo articulado a la construcción del proyecto político del Estado nación, entendido como proyecto de élite, que dejó de lado la diversidad cultural y la pluralidad de las expresiones políticas existentes en el país. Este hecho condujo, a la vez, a la sustitución de lo nacional por lo estatal y a la imposición de un modelo de cultura política distanciado del discurso democrático promulgado por las clases dirigentes del país.

En general, los fines de la historia, la geografía y la cívica —las cuales se unificaron bajo el concepto de *ciencias sociales*, solo hasta 1939— apuntaban hacia la formación de ciudadanías virtuosas, a través de la interiorización e incorporación de determinados modelos de orden social por parte de los actores escolares. Una de las principales funciones sociales asignadas a la historia fue la consolidación de la nacionalidad colombiana, en la medida que la primera fue asumida también como base para el futuro. En lo concerniente a la instrucción cívica, fue un instrumento necesario para formar tanto a buenos cristianos, como a buenos ciudadanos, a través de la promoción de las normas y deberes para vivir en sociedad. Por su parte, la geografía se ligó al conocimiento del territorio nacional, lo cual era un principio básico para la formación del patriotismo.

El análisis de los textos permite observar que la intención de las élites era promover una idea de unidad nacional a partir de referentes como el *territorio*, entendido como el espacio en el cual se desarrolla la nación; la *ley*, como fuente de orden y gobernabilidad; la *religión católica*, como soporte del alma nacional; y la *iconografía patriótica* (héroes, himnos, escudos, narraciones, etc.), asumida como la expresión simbólica de la nacionalidad. En

última instancia, estos referentes fueron articulados para llenar de contenido las ideas de patria, nación y patriotismo. En este contexto, una de las constantes que aparece es la naturalización de las instituciones sociales, a las que se legitimaba mediante un lenguaje que las tornaba ahistóricas y las establecía como únicas formas de organización social.

Es conveniente mencionar que, en la estructura y contenido de los textos escolares, se evidencia un continuo cruce entre el campo de lo político y lo religioso, en una doble dirección: por un lado, podemos ver que la iconografía nacionalista se reviste de un hálito sagrado para legitimarse y, por otro, hay alusiones frecuentes a que la Iglesia católica es la verdadera fundadora de la nacionalidad colombiana. Además de lo anterior, el lenguaje utilizado se naturaliza para hacerlo más familiar a los niños, por ejemplo, es recurrente el llamado a respetar y defender la *madre patria*.

En cuanto al proceso de publicación y divulgación de textos escolares, se presentaron fuertes tensiones, no solo por los costos económicos en su edición, sino por los severos controles políticos y sociales que pesaban sobre esta actividad. Una evidencia clara de este control la constituía las aprobaciones para publicar las obras que emitían las autoridades civiles y eclesiásticas. Estos conceptos autorizados jugaban al mismo tiempo el papel de legitimadores de los textos, presentados en muchas ocasiones como fuentes de verdad. Así, en buena parte de los textos, se incluía un permiso de la curia (*imprimatur*), la cual certificaba que la obra no estaba en contra de las creencias católicas. Algunos de los conceptos emitidos por las autoridades eclesiásticas sobre textos de historia hacían explícita su complacencia con el tratamiento que el autor había dado al papel de la Iglesia en los acontecimientos nacionales.

Por otro lado, en el proceso de publicación de textos escolares tuvieron mayor presencia las imprentas privadas que las de potestad del Gobierno nacional. Este hecho, sumado a que los textos propuestos por el ministerio eran oficiales, pero no obligatorios, demuestra el escaso margen de maniobra que tenía el Estado en la

producción y circulación de textos. De igual forma, es interesante recalcar que la gran mayoría de las editoriales e imprentas, en las cuales se produjeron dichos textos, se encontraban en Bogotá, rasgo que está en correspondencia con el carácter centralista que reinó en el país desde el periodo de la Regeneración y se consagró en la Constitución de 1886.

Dentro de los periodos más representativos en lo referido al número de publicaciones, vemos que, en la década del 30, hubo un leve aceleramiento en la producción de textos (casi el 50 % de los 70 textos analizados se publicaron entre 1930-1950; porcentaje más o menos similar, pero durante las tres primeras décadas del siglo). Lo anterior sugiere que las nuevas apropiaciones de la escuela activa, a partir del 30, incentivaron la utilización de los textos escolares en el acto educativo.

En referencia a los autores de los textos, se identificó que dentro de sus áreas de trabajo se encuentran: historia, dramaturgia, novelística, didáctica, pedagogía, sociología, periodismo, derecho, ciencias políticas y matemáticas. La formación en esta diversidad de áreas permitió a varios de los intelectuales en cuestión incursionar en escenarios de la vida política, algunos de ellos, incluso, se desempeñaron como directores de instituciones del Estado, fueron parlamentarios o ministros de Instrucción Pública. Así mismo, muchos se desempeñaron como educadores, catedráticos y periodistas. Con respecto a esta última actividad, autores fundaron periódicos o revistas que tenían una circulación regular, lo cual les facilitó estar ligados con la actividad editorial. Es importante anotar que, independientes de su formación profesional inicial, estos intelectuales escribieron y publicaron textos escolares en historia, geografía o cívica; es decir, que no existió una relación unívoca y causal entre su profesión y la materia en la cual escribieron los textos.

En el ámbito pedagógico, es necesario anotar que la influencia de Pestalozzi y su método de desarrollo progresivo es recurrente en los planteamientos metodológicos de varios textos. Recordemos que, de acuerdo con él, era importante desarrollar tres esferas de la vida humana: la formación de la inteligencia, de la voluntad y el

adiestramiento técnico y manual (a partir de las tres disposiciones de la naturaleza humana que son conocer, querer y poder). Esto se analiza al comparar los fines dados a la educación en las primeras décadas del siglo xx: educación moral, educación intelectual, educación técnica y educación física. Así, en varios de los textos analizados se presentan indicaciones metodológicas y didácticas, acordes con el *modelo pestalociano*.

En cuanto a la imagen de la estructura social promovida, es posible ver niveles de jerarquización. En primera instancia, la religión católica se encuentra legitimada como la única verdadera, incluso sobre la misma experiencia religiosa de los antepasados indígenas. En cuanto al componente étnico, lo blanco europeo se encuentra por encima de los mestizos y ellos, a su vez, en un nivel superior a los indígenas y los negros. También son evidentes las jerarquías de género, que legitimaban el papel preponderante de los hombres en la vida política y social, así como las jerarquías etarias, mediante las cuales se justificaba la autoridad y vigilancia de los adultos sobre los jóvenes y niños. Para finalizar, se promovió una imagen centralista del país, en la cual la región andina se constituía como el principal polo de desarrollo económico, administrativo político y cultural.

En lo concerniente a las imágenes del ciudadano, las fuentes de inspiración fueron varias. En primer lugar, al tomar como referente a la aristocracia europea, se pensó en un ciudadano blanco y culto. Para complementar esta mirada, se propuso la consolidación de un modelo ciudadano basado en las *luces* europeas, proyecto que encarnó *el criollismo ilustrado*, como John Lynch (1987) lo denomina. Para realizar este modelo, era necesario *limpiar* lo que había en nosotros de indígena y de negro; papel en el que la escuela y la Iglesia ocuparon un lugar protagónico. Estas tres imágenes estuvieron cruzadas por la idea de un ciudadano virtuoso, que respetase las leyes civiles, como las morales, de tal suerte que el buen ciudadano se homologó al ideal cristiano y legitimó, de paso, la injerencia de la Iglesia católica en la construcción de la identidad nacional y en el proyecto de Estado nación.

En conclusión, se afirma que si bien los textos escolares tienen ciertas limitaciones para hacer un análisis histórico, debido a su carácter normativo, son un registro de singular importancia para realizar un acercamiento al tipo de imaginarios políticos que las élites nacionales circularon en el escenario escolar, así como para analizar las diferentes tensiones que se dieron en lo concerniente a los métodos pedagógicos y a la construcción del conocimiento en la escuela. En esta perspectiva, consideramos los textos escolares como un dispositivo de mediación en doble dimensión: (1) son una mediación entre la cultura política hegemónica y la cultura política escolar y (2) se constituyen en un dispositivo de mediación entre las disciplinas científicas y los saberes escolares.

Al tener en cuenta lo anterior, es posible indicar tres aspectos que dejan ver la importancia estratégica de los textos escolares para profundizar los análisis sobre la relación entre educación y cultura política. En primer lugar, en los textos escolares se evidencian con claridad rasgos específicos de la cultura política tradicional (conflictos ideológicos, influencias de la religión católica en la construcción del ideario de nación, exclusión de los sectores populares, intolerancia política y racial, entre otros). En segundo lugar, en los textos se expresa determinada forma de construcción del conocimiento, en la cual el estudiante es un ser pasivo, anónimo, susceptible de ser instruido y formado de acuerdo con los lineamientos de las élites nacionales. En tercer lugar, en dichos textos, subyace un ideal específico de sujeto social —de ciudadano— creado por el sector hegemónico de la sociedad; por ende, se promueve determinado modelo de orden social y político acorde con los intereses de este sector.

Consideramos, entonces, que es necesario profundizar en la relación entre los procesos de construcción de identidad nacional y los textos escolares, con la ampliación y profundización de los análisis en algunos periodos históricos y someter a estudio textos escolares de otras disciplinas, con el fin de entender cómo, en el escenario escolar, se fueron tejiendo algunos de los hilos invisibles de la identidad nacional colombiana.

Referencias

Referencias citadas

- Acosta, J. M. (1950). *Manual de educación cívica* [2.ª ed.]. Editorial Esfinge.
- Acosta de Samper, S. (1908). *Catecismo de historia de Colombia* [2.ª ed.]. Imprenta Nacional.
- Álvarez Bonilla, E. (1893). *Compendio de historia patria*. Imprenta Zalamea Hermanos.
- Álvarez González, F. (2000). *Las derivas de la alteridad*. Editorial Abya-Yala.
- Ancízar, R. (1910). *Catecismo elemental de instrucción cívica*. s. e.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Anzola Gómez, G. (1939). *Orientaciones sobre segunda enseñanza*. Librería Colombiana.
- Apple, M. W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, (301), 109-126.
- Arboleda Cortés, H. (1907). *Instrucción cívica*. Imprenta Eléctrica.
- Arboleda Llorente, J. M. (1952). *Historia de Colombia*. Universidad del Cauca.
- Arciniegas, G. (1998). Eduardo Santos. En Á. Tirado Mejía (Dir.), *Nueva historia de Colombia: educación y ciencia, luchas de la mujer, vida diaria* [tomo 1] (pp. 349-372). Editorial Planeta.

- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Paidós.
- Berger, P y Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bermúdez, J. A. (1928). *Compendio de la historia de Colombia*. Editorial Cromos.
- Bernal Pinzón, C. (1944). *Historia de Colombia para niños* [8.ª ed.]. Ediciones La Idea.
- Blanco, A. (1992). *Atlas histórico geográfico de Colombia*. Archivo General de la Nación.
- Borda, J. J. (1872). *Historia de Colombia contada a los niños* [2.ª ed.]. Imprenta de El Mosaico.
- Borda, J. J. (1908). *Compendio de historia de Colombia*. Librería Americana.
- Botero, J. M. (1942). *Geografía física y de la República de Colombia*. Editorial Bedout.
- Climent Terrer, F. (1920). *Educación cívica. Principios fundamentales de los derechos y deberes de ciudadanía en la vida social*. Calpe.
- Cobo, J. M. (1939). *Lecciones de instrucción cívica. Obra arreglada de acuerdo con el programa oficial de la República de Colombia*. s. e.
- Comunidad de los Hermanos Maristas (1933). *Geografía general: 4.º grado* [12.ª ed.]. Edelvives.
- Comunidad de los Hermanos Maristas. (1935). *Geografía de Colombia. Curso superior* [4.ª ed.]. Edelvives.
- Comunidad de los Hermanos Maristas. (1940). *Historia de Colombia: enseñanza secundaria y primaria superior* [5.ª ed.]. Editorial Lumen Christi.
- Comunidad de los Hermanos Maristas. (1945). *Aprendamos nuestra historia*. Voluntad.
- Consejo Nacional Constituyente. (1886, 5 de agosto). *Constitución Política de la República de Colombia de 1886*.
- Cortázar Toledo, R. (1920). *Nuevo compendio de geografía elemental de Colombia para el uso de escuelas y colegios*. Librería Colombiana.
- Cortázar Toledo, R. (1939). *El libro del ciudadano. Especial para escuelas y colegios de segunda enseñanza*. Editorial Escolar.

- Cortázar Toledo, R. y Posada, E. (1912). *Instrucción cívica para las escuelas y colegios. Obra adoptada por el Gobierno para las escuelas, normales y primarias de la república, y por los colegios de enseñanza secundaria*. Cronos.
- Cortés, R. (1899). *Patria. Colección de diálogos, recitaciones, comedias, etc., para las escuelas*. Imprenta Republicana.
- Cubides, G. (1905). *Compendio de geografía*. Imprenta de El Nuevo Tiempo.
- Daza, G. y Zuleta, M. (2002). Del sujeto de la norma al individuo del control. *Nómadas*, (16), 52-63.
- Decreto 71 de 1939 (14 de enero), por medio del cual se establece el plan de estudios de las escuelas normales regulares. *Diario Oficial* 23.976.
- Decreto 229 de 1904 (28 de febrero), por medio del cual se fija el programa de estudios para el bachillerato en Filosofía y Letras. Presidencia de la República y Ministerio de Instrucción Pública.
- Decreto 491 de 1904 (3 de junio), por medio del cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre instrucción pública. *Diario Oficial* 12.122.
- Decreto 502 de 1936 (9 de marzo), por medio del cual se establece el plan para la enseñanza secundaria. *Diario Oficial* 23.168.
- Decreto 827 de 1913 (29 de septiembre), por medio del cual se reforma el marcado con el número 670 de 1912. *Diario Oficial* 15.016.
- Decreto 876 de 1942 (31 de marzo), por medio del cual se modifican los decretos 491 de 1904 y 1763 de 1923. *Diario Oficial* 24.929.
- Decreto 1570 de 1939 (2 de agosto), por medio del cual se fija el plan de estudios de educación secundaria. *Diario Oficial* 24.140.
- Decreto 1750 de 1922 (22 de diciembre), por medio del cual se prescribe la enseñanza de la instrucción cívica en el país. *Diario Oficial* 18.681.
- Decreto 1790 de 1930 (19 de noviembre), por medio del cual se reglamentan los artículos 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, y 8.º de la Ley 56 de 1927, sobre mínimo de educación obligatoria. *Diario Oficial* 21.546.

- Decreto 1972 de 1933 (1.º de diciembre), por medio del cual se modifican los decretos números 1487 de 1932 y 227 de 1933 (enseñanza secundaria y normalista). *Diario Oficial* 22.460.
- Decreto 2388 de 1948 (15 de julio), por medio del cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 26.779.
- Decreto 2686 de 1936 (19 de noviembre), por medio del cual se reforma el Decreto número 219 de 1936, y se dictan algunas disposiciones sobre restaurantes escolares. *Diario Oficial* 23.347.
- Decreto 3408 de 1948 (22 de octubre), por medio del cual se modifica el plan de estudios de bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la historia patria. *Diario Oficial* 26.851.
- Del Campo, S. y González, R. (1950). *Historia patria ilustrada: segundo curso* [3.ª ed.]. Librería Stella.
- Díaz Lemos, Á. M. (1905). *Geografía elemental de Colombia*. Tipografía Bedout.
- Díaz Lemos, Á. M. (1907). *Compendio de geografía de la República de Colombia* [6.ª ed.]. Imprenta de Heinrich y Compañía.
- Dominique J. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História de Educação*, (1), 9-43.
- Duarte Suárez, E. (1942). *Instrucción cívica para la enseñanza primaria*. Editorial Iqueima.
- Duarte Suárez, E. (1950). *Instrucción y educación cívica* [7.ª ed.]. Librería Voluntad.
- Escolano Benito, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach y M. Somoza (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (pp. 35-47). UNED.
- Forero, J. M. (1955). *Historia de Colombia: para la enseñanza secundaria* [7.ª ed.]. Librería Voluntad.
- Galindo, A. (1900). *Recuerdos históricos: 1840-1895*. Imprenta de La Luz.

- García, J. C. (1941). *Historia de Colombia: derrotero para un curso en el último año de bachillerato* [3.ª ed.]. Imprenta Universidad de Medellín.
- González Fernández, H. (1945). *Historia de Colombia: texto para primer año de bachillerato de acuerdo con los programas oficiales*. Librería Leticia.
- Gordillo, G. (1932). *Apuntes de historia patria*. s. e.
- Granados, R. (1945). *Historia de Colombia: texto adaptado al programa oficial de enseñanza primaria*. Editorial Pax.
- Gruzinski, S. (2000). *El pensamiento mestizo*. Paidós.
- Gutiérrez Montoya, R. (1919). *Instrucción cívica*. Tipografía el Voto Nacional.
- Helg, A. (2022). *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política* [3.ª ed.]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Henaó, J. M. y Arrubla, G. (1911). *Compendio de la historia de Colombia para la enseñanza de las escuelas primarias de la República*. Imprenta Eléctrica.
- Herrera, M. C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Plaza & Janés Editores.
- Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismos desde 1780* [2.ª ed.]. Editorial Crítica.
- Inspección Nacional de Educación (1933). *Programas de ensayo para las escuelas primarias*. Imprenta Nacional.
- Jaramillo, C. E. (1998). Antecedentes generales de la guerra de los Mil Días y golpe de estado del 31 de julio de 1900. En Á. Tirado Mejía (Dir.), *Nueva historia de Colombia: educación y ciencia, luchas de la mujer, vida diaria* [tomo 1] (pp. 65-88). Editorial Planeta.
- Jaramillo Uribe, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Fondo Nacional Universitario.
- Jiménez, C. (1949a). *Instrucción cívica: texto para la enseñanza secundaria* [2.ª ed.]. Librería Stella.
- Jiménez, C. (1949b). *Instrucción cívica FAC. Primer grado*. Librería Stella.

- Jiménez, C. y Matos, B. (1947). *Resumen de la historia de Colombia. Texto para la enseñanza primaria*. Librería Colombiana.
- Jiménez López, M. (1917). *La formación de la personalidad. Base de la educación*. Imprenta del Departamento.
- Jiménez López, M. (1933). Las bases de la reforma educacional en Colombia. *Revista Colombiana*, 1 (3), 65.
- Justo, R. (1948). *Geografía de Colombia. Primer curso* [7.ª ed.]. Argara.
- König, J. H. (1994). *En el camino hacia la nación: nacionalismo en el proceso de formación del estado y de la nación de la Nueva Granada, 1750 a 1856*. Banco de la República.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Ediciones Paidós.
- Lechner, N. (1999). Orden y memoria. En G. Sánchez y M. Wills (Comps.), *Museo, memoria y nación: misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro*. Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación Nacional, Universidad Nacional y PNUD.
- Ley 32 de 1936 (20 de febrero), sobre igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación. *Diario Oficial* 23.127.
- Ley 39 de 1903 (26 de octubre), por medio de la cual se decreta la instrucción pública. *Diario Oficial* 11.931.
- Ley 72 de 1936 (6 de abril), por medio de la cual se aprueba una convención sobre la enseñanza de la historia. *Diario Oficial* 2318.
- Ley 128 de 1888 (26 de noviembre), por medio de la cual se fija un día del año para dar testimonio público de reconocimiento y adoración al Todopoderoso. *Diario Oficial* 7610.
- Lisón Tolosana, C. (1997). *Las máscaras de la identidad: claves antropológicas*. Editorial Ariel.
- Lleras Acosta, C. A. (1940). *Instrucción cívica* [2.ª ed.]. Talleres del Ministerio de Guerra.
- Lynch, J. (1987). *Hispanoamérica 1750-1850. Ensayos sobre la sociedad y el Estado*. Universidad Nacional de Colombia.
- Mariño Pinto, E. (1926). *Instrucción cívica objetiva en veinte lecciones. Sobre la base del gráfico que representa la organización constitucional, política y administrativa de la República de Colombia*. Cronos.

- Marioli, M. (1919). Enseñanza de la historia patria en las escuelas primarias. En A. J. Uribe (Coord.), *El primer congreso pedagógico nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos* (pp. 330-353). Imprenta Nacional.
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía* [5.ª ed.]. Convenio Andrés Bello.
- Martínez, F. (2001). *El nacimiento cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Banco de la República e Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Martínez Silva, C. (1887). *Compendio de geografía para uso de los colegios y escuelas*. Imprenta de Echeverría Hermanos.
- Martínez Silva, C. (1911). *Compendio de geografía universal* [8.ª ed.]. Librería Colombiana.
- Ministerio de Educación Nacional. (1939). *Memoria de Educación Nacional*. Imprenta del Estado Mayor General.
- Ministerio de Educación Nacional. (1940). *La obra educativa del Gobierno en 1940*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1942). *Memoria del ministro de Educación Nacional, 1942*. Ministerio de Educación Nacional e Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1950). *Régimen de la enseñanza primaria en Colombia, 1903-1949*. Imprenta del Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Instrucción Pública. (1911). *Informe del ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1911*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Instrucción Pública. (1918). *Memoria del ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1918*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Instrucción Pública. (1920). *Memoria del ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1920*. Imprenta de La Luz.
- Ministerio de Instrucción Pública. (1923). *Memoria del ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1923*. Imprenta Nacional.

- Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. (1926). *Memoria del ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al Congreso de 1926*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. (1927). *Memoria del ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al Congreso de 1927*. Imprenta Nacional.
- Montañés Santos, J. (1914). *Curso de geografía elemental por el moderno sistema cíclico inductivo: primer ciclo escrito*. Arboleda y Valencia.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ministerio de Educación y Naciones Unidas.
- Nelson, E. (1906). *Nuestro gobierno de Appleton: lecciones elementales de cívica y moral social; con ejercicios interesantes y variados que instruyen al niño en la prédica de la ciudadanía*. Appleton.
- Noguera, C. E. (2012). La reforma educacionista en Bogotá, 1920-1936. ¿Instruir, educar o higienizar al pueblo? En O. Zuluaga Garcés (Dir.), *Historia de la educación en Bogotá* [tomo 2; 2.ª ed.] (pp. 45-65). Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Osorio, L. E. (1937). *Geografía económica de Colombia*. Editorial Antena.
- Ossenbach, G. y Somoza, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. UNED.
- Palacios, B. (1896). *Historia de Colombia para uso de las escuelas primaria, extractada de varios autores* [5.ª ed.]. Editorial M. Rivas.
- Palacio Castañeda, G. (2002). Territorio. En M. R. Serge de la Ossa, M. C. Suaza, R. Pineda (Eds.), *Palabras para desarmar: una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural* (pp. 379-390). Ministerio de Cultura e Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Peiró Martín, I. y Pasamar Alzuria, G. (1987). Arcaísmo y modernización en los manuales españoles de historia (siglos XIX y XX). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (3), 3-18.
- Peters, A. (1983). *The New Cartography*. Friendship Press.
- Posada, E. y Cortázar Toledo, R. (1912). *Instrucción cívica: curso elemental*. Casis Editorial.

- Quiceno Castrillón, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 51-67.
- Quijano, J. M. (1891). *Compendio de historia patria*. Librería Colombiana.
- Quiñonez Neira, R. (1950). *Instrucción cívica* [6.ª ed.]. Librería Colombiana Camacho Roldán.
- Resolución 164 de 1910 (2 de julio), por la cual se reglamentan las escuelas nocturnas. Ministerio de Instrucción Pública.
- Restrepo Mejía, M. (1909). *Geografía de las escuelas* [2.ª ed.]. Imprenta Moderna.
- Revel, J. (1991). Los usos de la civilidad. En P. Ariès y G. Duby (Eds.), *Historia de la vida privada* [tomo 3] (pp. 169-209). Taurus.
- Ribeiro, D. (1992). *Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos*. Biblioteca Ayacucho.
- Ríos, J. (1943). *Curso de antropogeografía colombiana*. Librería Stella.
- Rosales, J. M. (1926). *La escuela educativa*. Editorial Cromos.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia*. Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes y Universidad de Antioquia.
- Sáenz Obregón, J. (2001). Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso. En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 299-340). Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga Vélez, Ó. (2001). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946. En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 107-129). Universidad de Antioquia.
- Samper Ortega, D. (1938). *Nuestro lindo país colombiano: descripción y antología del paisaje*. Librería Colombiana y ABC.

- Sánchez Santamaría, I. (1926). *Cartilla cívica: catecismo del ciudadano para el uso de escuelas y colegios de Colombia*. Sociedad Editorial.
- Silva, R. (1998). La educación en Colombia. 1880-1930. En Á. Tirado Mejía (Dir.), *Nueva historia de Colombia: educación y ciencia, luchas de la mujer, vida diaria* [tomo 4] (pp.61-86). Editorial Planeta.
- Tejada, R. J. (1924). *Elemento de geografía universal y patria*. Casa Editorial de La Cruzada.
- Uribe, A. J. (1919). *El primer congreso pedagógico nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos*. Imprenta Nacional.
- Uribe, A. J. (1927). *Instrucción pública. Disposiciones vigentes. Exposición de motivos*. Imprenta Nacional.
- Uribe de Hincapié, M. T. (1996). Proceso histórico de la configuración de la ciudadanía en Colombia. *Estudios Políticos*, (9), 67-76.
- Urrego, M. Á. (1997). *Sexualidad, matrimonio y familia en Bogotá 1880-1930*. Editorial Ariel.
- Urrutia, F. J. (1907). *Manual de instrucción moral y cívica especial para las escuelas de Colombia*. Imprenta Nacional.
- Valls Montés, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos? *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (4), 105-119.
- Valls Montés, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de la historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (17), 69-76.
- Valls Montés, R. (1999). De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española. *Historia de la Educación*, (18), 169-190.
- Vergara y Velasco, F. J. (1905a). *Capítulos de una historia civil y militar de Colombia*. Imprenta Eléctrica.
- Vergara y Velasco, F. J. (1905b). *Tratado de geografía escolar*. Imprenta Eléctrica.

- Vergara y Velasco, F. J. (1905c). *Tratado elemental de historia patria*. Librería Americana.
- Vergara y Velasco, F. J. (1909). *Texto de geografía general de Colombia: método cíclico progresivo y concéntrico* [2.ª ed.]. Librería Colombiana.
- Vergara y Velasco, F. J. (1910). *Novísimo texto de historia de Colombia: método cíclico, progresivo y concéntrico* [2.ª ed.]. Imprenta Eléctrica.
- Vélez, H. (1998). Rafael Reyes: quinquenio, régimen político y capitalismo (1904-1909). En Á. Tirado Mejía (Dir.), *Nueva historia de Colombia: educación y ciencia, luchas de la mujer, vida diaria* [tomo 1] (pp. 187-200). Editorial Planeta.
- Zapata, J. (1925). *Cartera patriótica* [2.ª ed.]. Imprenta Oficial.
- Zapata, R. (1927). *Política instrucionista*. Imprenta Nacional.

Bibliografía consultada

- Adler-Lomnitz, L. (2012). *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana*. FLACSO.
- Aguirre Lora, M. E. (2001). El recurso de la imagen en la enseñanza. Una historia temprana. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 69-82.
- Almond, G. A. y Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton University Press.
- Álvarez Gallego, A. (2001). La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 115-128.
- Apple, M. W. (1984). Economía política de la publicación de libros de texto. *Revista de Educación*, (275), 43-62.
- Arango, L. G., Restrepo, G. y Jaramillo, J. E. (1998). *Cultura, política y modernidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Archila Neira, M. (1991). *Cultura e identidad obrera: Colombia, 1910-1945*. Cinep.
- Arizpe, L. y de Ludka, G. (1990). *Repensar la nación: fronteras, etnias y soberanía*. CIESAS.

- Baquero Montoya, Á. (1990). Raíces étnicas, política y democracia en Colombia. En Fondo Francisco José de Caldas (Ed.), *Memoria de Eventos Científicos* (pp. 311-332). ICFES.
- Bayona, J. (1996). Hacia una cultura democrática. *Paideia*, 2(16), 19-27.
- Benso Calvo, C. (2000). La enseñanza de la urbanidad o el ideal de niño educado en el siglo XIX. En A. Tiana Ferrer (Ed.), *El libro escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 207-234). UNED.
- Bobbio, N. (1997). *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolaños, G. e Ipiá, R. (1998). Educación comunitaria: una fuerza que da sentido a la vida de los pueblos indígenas del Cauca. *Nómadas*, (9), 121-127.
- Bolívar, I., Ferro Medina, G. y Dávila Ladrón, A. (2001). *Cuadernos de nación. Nación y sociedad contemporánea*. Ministerio de Cultura.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Boyd, C. P. (1999). Madre España: libros de texto patrióticos y socialización política, 1900-1950. *Historia y Política*, (1), 49-70.
- Bozal Fernández, V. (1991). Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen. *Revista de Educación*, 296, 217-243.
- Brunner, J. J. (1992). *América Latina: en la encrucijada de la modernidad*. FLACSO.
- Brunner, J. J. (1994). Tradicionalismo y modernidad en la cultura latinoamericana. En J. M. Barbero (Ed.), *Comunicación y cultura política: entre públicos y ciudadanos* (pp. 35-66). Calandria.
- Brunner, J. J. (1996). ¿Fin o metamorfosis de la escuela? *Nómadas*, (5), 32-34.
- Buenaventura, N., Pazos, R. J., Mejía, M., Martínez, A., Sequeda, M., González, M., Arcila, G. y Suárez, E. (1993). *Educación y modernidad. Una escuela para la democracia*. Instituto Luis Carlos Galán.
- Bushnell, D. (1996). *Colombia. Una nación a pesar de sí misma*. Planeta.

- Camargo Abello, M. (1995). *Hacia la construcción de una etnografía del adolescente en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Canivez, P. (1991). *Educar o cidadão?* Papirus.
- Cantero, M. (1992). *Hacia la igualdad desde una práctica escolar*. Pilar Ballarín Domingo.
- Cárdenas, M. (1989). *Colombia piensa la democracia. Iglesia, partidos políticos, medios de comunicación, escuela, gremios y sindicatos frente al sistema político colombiano*. Ediciones Uniandes.
- Cardona, G. (1995). *Hacia una cultura de la participación*. Fundali.
- Cardoso Erlam, N. (2001). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica, 1872-1917. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 129-142.
- Castellanos, C. (1998). Ciudadanos y pueblos sujetos de la acción política. *Nómadas*, (9), 74-81.
- Castellanos, G. (1992). Historia social de la cultura política en el contexto de la identidad y la crisis colombiana. *Revista Universidad Incca de Colombia*, (2).
- Castells, M. (1996). El futuro del estado de bienestar en la sociedad informacional. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, (131), 35-54.
- Castro, A. (1920). *Degeneración colombiana*. Arango.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Chinchilla, V. (1999). *Educación física en Colombia en el proceso de la modernización* [ponencia]. Anais: I Encontro sobre educação, cultura e política na América Latina, Campinas, Brasil.
- Cifuentes, A. (1987). *La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*. Instituto Colombiano de Antropología.
- Colo, I. (1995). Ciudadanía y sociedad postmoderna. *Revista Foro*, (26), 4-13.
- Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. (1994). *Proyecto educativo institucional en democracia y derechos humanos*. Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.
- Cortés, P, Prado, N. y García, W. (1990). Socialización e identidad indígena. *Memorias Congreso Nacional de Antropología*. ICFES.

- Cubides, G. (1906). *Estudio elemental de historia patria*. Imprenta de La Luz.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía, de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Ediciones Antropos.
- Del Castillo, P y Crespo, I. (1997). *Cultura política, enfoques teóricos y análisis empíricos*. Tirant lo Blanch.
- Déloye, Y. (1994). *École el citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Durán Acosta, J. A. (1996). *Para una hermenéutica de la cultura política*. Unisur.
- Eidheim, H. (1976). Cuando la identidad étnica es un estigma social. En F Barth (Comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales* (pp. 50-74). Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- El capitán don Antonio Ricaurte y Lozano, 1814-1914: lección de historia de Colombia para las escuelas* (1914). Imprenta Católica.
- Escalante, L. M. (1995). *Vivir la democracia*. Instituto Luis Carlos Galán.
- Esteban Mateo, L. (1977). La enseñanza del “catecismo” en la política legislativa escolar decimonónica (1808-1874). *Revista Española de Teología*, 37(1-2), 111-135.
- Estrada, A. (1994). Escuela, democracia y vida cotidiana. *Educación y Cultura*, (35), 16-21.
- Faletto, E. (1994). La función del Estado en América Latina: política social, desarrollo y democracia. *Revista Foro*, (23), 5-16.
- Falomir Parker, R. (1991). La emergencia de la identidad étnica al fin del milenio: ¿paradoja o enigma? *Alteridades* 1 (2), 7-12.
- Faust, F. (1990). La identidad en el pensamiento. En G. Triana (Comp.), *Aluna: imagen y memoria de las jornadas regionales de cultura popular* (pp. 234-241). Presidencia de la República, Plan Nacional de Rehabilitación, Colcultura.

- Fernández, M. (1989). El libro de texto en el desarrollo del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, (168), 56-59.
- Fernández Andrade, R. y Echeverría Ramírez, M. (1998). Educación y ciudadanía. Notas desde la experiencia de Medellín. *Nómadas*, (9), 129-140.
- Flórez Ochoa, R. (1996). *Educación ciudadana y gobierno escolar*. Paidós.
- Forbes, O. y Mitchell, D. (1992). Cómo entendemos la interculturalidad. *Educación y Cultura*, (27), 17-19.
- Forero, A. R. (1994). *¿Es fácil la comunicación con los niños? Hacia un maestro democrático*. Fundación para la Educación Superior.
- Forero, M. J. y Largacha Manrique, G. (1942). *Instrucción cívica para la enseñanza primaria*. Librería siglo xx.
- Friedemann, N. (1991). Negros en Colombia: invisibilidad y legitimidad de su identidad. En M. Casas (Ed.), *Colombia multiétnica y pluricultural* (pp. 347-359). ESAP.
- Gaitán Pavía, P. (1993). Algunas consideraciones acerca del debate sobre la democracia. *Análisis Político*, (20), 47-58.
- Gallego Cardona, J. (1955). *Pensumes colombianos de enseñanza secundaria 1887 a 1955*. Imprenta Departamental de Antioquia.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García de Rivera Hurtado, M. y Sánchez Palomar, J. (2000). El Proyecto MANES y el Soporte Informático MICROSIS MANES/ISIS 1.0. En A. Tiana Ferrer (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 429-438). UNED y Proyecto MANES.
- Geografía de Colombia: Geografía organización social* (1945). Cuadernos Ltda.
- Gil Villa, F. (1997). *La participación democrática en la escuela*. Editorial Magisterio.
- Goez, R. C. (1947). *Geografía de Colombia* [9.ª ed.]. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2001). La Revolución francesa en los manuales escolares colombianos de ciencias sociales e historia:

- estructura temática y contexto educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 146-167.
- González, F. (1992). Tradición y modernidad en la política colombiana. En O. Delgado (Ed.), *Modernidad, democracia y partidos políticos* (pp. 15-67). Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Ciencia Política (FIDEC) y Fundación Friedrich Ebert de Colombia (Fescol).
- González Mutis, E. (1897). *La instrucción pública en Colombia: ensayo crítico*. Imprenta Nacional.
- Gros, C. (2000). *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Gutiérrez, P. (1911). *Tratado de instrucción cívica*. Imprenta y Encuadernación Nacionales.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1975). *Familia y cultura en Colombia. Tipologías, funciones y dinámica de la familia: manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales*. Instituto Colombiano de Cultura.
- Gvirtz, S. y Morales, G. (2001). Los libros de texto de matemática y la historia de la escolarización de los saberes: el caso de la racionalización de los denominadores en la escuela media Argentina. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 169-192.
- Haddox, B. E. (1965). *Sociedad y religión en Colombia. Estudio de las instituciones religiosas colombianas*. Tercer Mundo y Universidad Nacional.
- Heller, A. (1980). *Instinto, agresividad y carácter. Introducción a una antropología social marxista*. Ediciones Península.
- Henao Willes, M. (2001). Investigación en educación y pedagogía. En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 21-35). Universidad de Antioquia.
- Herrera, M. C. y Díaz, C. J. (2001). Bibliotecas y lectores en el siglo xx colombiano: la Biblioteca Aldeana de Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 101-111.

- Herrera, M. C. (1999). *Educación e imaginario nacional: Colombia en la primera mitad de siglo* [ponencia]. Anais: 1 Encontro sobre educação, cultura e política na América Latina, Campinas, Brasil.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (1997). *A invenção das tradições*. Paz e Terra.
- Hopenhayn, M. (1999). La enciclopedia vacía: desafíos del aprendizaje en tiempo y espacio multimedia. *Nómadas*, (9), 4-12.
- Isunza Vera, E. (1992). Bases teóricas para un estudio de la identidad: Bourdieu y la sociología del conocimiento. *América Indígena*, 52(3), 87-103.
- Jaramillo, R. (1988). El naufragio de la sociedad civil. *Revista Foro*, (5).
- Jaramillo Uribe, J. (1989). *Ensayos de historia social*. Tercer Mundo.
- Jiménez, C. (1948). *Colombia. Geografía. Curso superior*. Librería Colombiana Camacho Roldán.
- Jiménez, C. (1950). *Geografía de Colombia. Primer grado* [9.ª ed.]. ABC.
- Jiménez López, M. (1920). En torno a la raza. Réplica al doctor Martínez Santamaría. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, XI(11), 47.
- Jiménez López, M. (1920). Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. El deber actual de la ciencia. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, XI(5).
- Jimeno, M. (1998). Identidad y experiencias cotidianas de violencia. *Análisis Político*, (33), 32-46.
- Landi, O. (1988). *Reconstrucciones. Las nuevas formas de la cultura política*. Puntosur.
- Laverde Toscano, M. (2000). *Mapas nocturnos: diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero*. Siglo del Hombre Editores.
- Lechner, N. (1987). *Cultura política y democratización*. FLACSO.
- Lechner, N. (1995). *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. Fondo de Cultura Económica.
- Lloreda, L. M. (1997). *Educación para la democracia. Aprender a valorar el saber social y cultural*. Editorial Lealon.
- Londoño, S. y Londoño Vega, P. (1998). Vida diaria en las ciudades colombianas. En Á. Tirado Mejía (Dir.), *Nueva historia de*

- Colombia: educación y ciencia, luchas de la mujer, vida diaria* [tomo 4] (pp. 313-399). Editorial Planeta.
- López de la Roche, F. (1990). La cultura política de las clases dirigentes en Colombia: permanencias y rupturas. *Revista Controversia*, (162-163), 99-203.
- López de la Roche, F. (1992). Autoritarismo e intolerancia en la cultura política. *Análisis*, (6).
- López de la Roche, F. (1993). Tradiciones de cultura política en el siglo xx. En M. E. Cárdenas y J. Gantiva (Eds.), *Modernidad y sociedad política en Colombia* (pp. 95-152). Fescol.
- López de Mesa, L. (1920). *Los problemas de la raza en Colombia*. Linotipos de El Espectador.
- Madrid Izquierdo, J. y González Hernández, A. (1997). Sobre el sistema de enseñanza como mecanismo de producción de posiciones sociales: la educación del ciudadano. *Anales de Pedagogía*, 15(s), 177-182.
- Magendzo, A. (1996). *Currículo y educación para la democracia en la modernidad*. Instituto Luis Carlos Galán.
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5), 17-36.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En H. Cubides y M. Margulis (Eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 22-37). Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, J., Espinel Vallejo, M. y Restrepo Botero, A. (1997). *La nueva representación política en Colombia*. Fundación Friedrich Ebert de Colombia.
- Martín-Barbero, J. Walter, M. y Herlinghaus, H. (2000). *Contemporaneidad latinoamericana y análisis cultural. Conversaciones al encuentro de Walter Benjamín*. Vervuert.
- Martínez Santamaría, J. (1920). Nuestras razas decaen. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, (8).
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Editorial Ariel.

- Mejía, M. R. y Restrepo, G. (1997). *Formación y educación para la democracia: apuntes para un estado del arte*. Instituto Luis Carlos Galán.
- Melo, J. O. (1990). *Etnia, región y nación: el fluctuante discurso de la identidad. Notas para un debate* [conferencia]. Congreso Nacional de Antropología, Bogotá, Colombia.
- Mendoza, D. (1912). *Manual de instrucción cívica*. Casis Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1947). *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1947*. Prensas de la Universidad Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1959). *Educación colombiana: Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación nacional, 1903 a 1958*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Proyecto Pléyade 1999-2002: el viaje hacia un nuevo sistema escolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Instrucción Pública. (1904). *Informe que el ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso de Colombia en sus sesiones ordinarias de 1904*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. (1925). *Memoria del ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al Congreso de 1925*. Imprenta Nacional.
- Ministerio del Interior. (1997). *Encuentro nacional de participación y de convivencia*, ESAP.
- Misión Pedagógica. (1925). *Proyecto de ley orgánica de instrucción pública*. Sociedad Editorial.
- Muñoz, M. T. (1996). *Democracia y participación: el nuevo orden constitucional y legal*. Escuela de Liderazgo Democrático.
- Murillo, G. J. (2001). Subjetividad, ambiente escolar y equipo docente. En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 400-409). Universidad de Antioquia.

- Narodowski, M. y Manolakis, L. (2001). Estado, mercado y textos escolares: notas históricas para un modelo teórico. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 25-38.
- Noguera Ramírez, C. (1997). Educación y democracia: más allá de la escuela y el maestro. *Educación y Ciudad*, (3), 30-39.
- Norbert, E. (1995). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Ocampo, M. (1995). *La cultura política de las clases dirigentes en Colombia*. Lepri.
- Osorio Lizarazo, J. A. (1978). *Novelas y crónicas*. Instituto Colombiano de Cultura.
- Palacios, M. (1986, 8 de junio). La delgada corteza de nuestra civilización. *Magazín Dominical El Espectador*.
- Palacios, M. (1996). La gobernabilidad en Colombia: aspectos históricos. *Análisis Político*, (29), 3-19.
- Pearce, D. (1983). La producción de libros escolares en los países en desarrollo. *Perspectivas*, XIII(3), 327-341.
- Pedraza, Z. (1996). El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia. *Revista de Antropología y Arqueología*, 9(1-2), 110-154.
- Peiró Martín, I. (1993). La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (7), 39-57.
- Perea, C. M. (1996). *Porque la sangre es espíritu*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pinilla, A. (1999). *Imaginario político en la educación del periodo conservador en Colombia, 1946-1953* [ponencia]. Anais: I Encontro sobre educação, cultura e política na América Latina, Campinas, Brasil.
- Portantiero, J. C. (1994). Las apuestas de la democracia en Sudamérica. *Revista Foro*, (24), 161-180.
- Proença, M. C. (2000). Los manuales escolares: reflejo de influencias pedagógicas e intenciones políticas. Una reflexión desde la experiencia portuguesa. En A. Tiana Ferrer (Ed.), *El libro escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 319-326). UNED y Proyecto MANES.

- Proyecto de Ley orgánica de la instrucción pública.* (1926). Imprenta Nacional.
- Reglamento para las escuelas primarias. (1894, 1 de enero). s.n.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Grupo Editorial Norma.
- Rincón, O. (2001). *Relatos y memorias leves de nación.* Ministerio de Cultura.
- Rivera Reyes, H. (1993). Figuración étnica en textos escolares. *Educación y Cultura*, (31), 27-33
- Robledo, E. (1920). *¿Existe una degeneración colectiva en Colombia?* Tipografía Industrial.
- Rodríguez, A., Buenaventura, N. y López, I. C. (1997). *La participación democrática en la educación.* Ministerio de Educación Nacional.
- Rosales, J. M. (1900). *La reforma de la instrucción primaria oficial en Colombia.* Arboleda y Valencia Editores.
- Rueda Jara, M. A. (1923). *Curso de geografía universal* [6.ª ed.]. s. e.
- Sánchez, E., Roldán, R. y Sánchez, M. F. (1993). *Derechos e identidad: los pueblos indígenas y negros en la Constitución Política de Colombia de 1991.* Disloque.
- Sánchez, R. (1993). Democracia y política en Colombia. En O. Delgado (Ed.), *Modernidad, democracia y partidos políticos* (pp. 115-158). FIDEC y Fescol.
- Sánchez-Redondo, C. (2000). Política e ideología en los libros de lecturas escolares de la escuela primaria de los años sesenta. En A. Tiana Ferrer (Ed.), *El libro escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 115-134). UNED y Proyecto MANES.
- Uribe de Hincapié, M. T. y Álvarez, J. M. (1984). Regiones, economía y espacio nacional en Colombia. 1820-1850. *Lecturas de Economía*, (13), 156-222.
- Santana Rodríguez, P. (1998). Opinión pública, culturas políticas y democracia. *Nómadas*, (9), 83-93.
- Santoni Ruguí, A. (1995). *Historia social de la educación.* Morelia.
- Sarmiento, J. (1996). ¿Escuela democrática? Una mirada desde la Colombia de hoy. *Paideia*, (16).

- Tedesco, J. C. (1998). Educación, mercado y ciudadanía. *Nómadas*, (9), 29-39.
- Theodosiádis, F. (1996). *Alteridad ¿La (des)construcción del otro? Yo como objeto del sujeto que veo como objeto*. Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Editorial Crítica.
- Tiana Ferrer, A. (2000). *El libro escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. UNED y Proyecto MANES.
- Uribe de Hincapié, M. T. y Álvarez, J. M. (1998). *Raíces del poder regional: el caso antioqueño*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Uribe Jaramillo, J. (1977). *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*. Instituto Colombiano de Cultura.
- Urrego, M. Á. (1996). *Modernización, identidad nacional y cultura política*. Colciencias.
- Urrego, M. Á. (1998). Mitos fundacionales, reforma política y nación en Colombia. *Nómadas*, (8), 10-18.
- Valls Montés, R. (1998). Recepción de los manuales de historia en los centros colares españoles (siglos XIX y XX): estado de la cuestión. *Íber. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (12), 3-28.
- Valls Montés, R. (1999). Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1900-1998). *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (4), 77-100.
- Valls Montés, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 93-100.
- Villaláin Benito, J. L. (2001). El proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 83-91.
- Von der Waide, E. (2001). *Miradas anglosajonas al debate sobre la nación*. Ministerio de Cultura.
- Wade, P. (1986). Relaciones e identidad étnicas en el Urabá chocoano: la reacción del negro chocoano ante la presencia antioqueña y costeña. En A. Cifuentes (Ed.), *La participación del*

- negro en la formación de las sociedades latinoamericanas* (pp. 97-116). Instituto Colombiano de Antropología.
- Wade, P (1997). *Gente negra y nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Paidós.

Archivos consultados

- Archivo de la Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía.
Universidad Pedagógica Nacional.
- Archivo de Manuales Escolares. Biblioteca UNED, Madrid.
- Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Biblioteca Nacional.

Sobre los autores

Martha Cecilia Herrera

Profesora emérita y catedrática titular de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Investigadora Emérita Minciencias. Socióloga, magíster en Historia, doctora en Filosofía e Historia de la Educación con Posdoctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Fundadora del grupo de investigación Educación y Cultura Política, categorizado en A1 por Minciencias. Su último proyecto de investigación es: “El río como teatro de la memoria. Violencia política y expresiones estético-artísticas en Colombia”, del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP).

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Historia de la Educación y doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde el 2003 se desempeña como profesor de planta del Departamento de Ciencias Sociales de esta misma institución.

Luz Marina Suaza

Es antropóloga, magíster en historia de la pedagogía y profesora en distintas universidades del país. Es autora y coautora de diferentes libros y ensayos académicos e investigativos que giran en torno a la diversidad cultural de Colombia y a la pedagogía. Así mismo, ha incursionado en las problemáticas del género y la literatura, y ha publicado libros sobre literatura infantil, libros de poemas y cuentos. Son de resaltar las publicaciones en coautoría con Pilar Vargas, sobre la presencia árabe en Colombia, el trabajo sobre la novela de Marvel Moreno llamado *En septiembre llegó Marvel* y la investigación publicada como *Otros mundos en este*.

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

El libro *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia, 1900-1950*, de Martha Cecilia Herrera, Alexis V. Pinilla Díaz y Luz Marina Suaza, constituye una contribución importante al conocimiento de la historia cultural colombiana de la primera mitad del siglo xx. La investigación se inscribe en un análisis que aborda la educación en tanto a historia de la cultura. Especial atención prestan los autores a las construcciones de la identidad nacional, de lo popular y de los distintos componentes étnicos de la nacionalidad, propuestas desde los manuales de enseñanza de la historia, la geografía y la instrucción cívica.

Esta obra es importante, también, para repensar la especificidad de la modernidad colombiana, con respecto a las articulaciones complejas entre tradicionalismo católico y espíritu moderno, entre catolicismo y patriotismo, además de las maneras como se traslaparon los procesos de formación de buenos cristianos con los de formación de buenos ciudadanos, durante la primera mitad del siglo xx. En este sentido, el libro invita a visitar el hecho histórico de construcción de ciudadanía en Colombia y los distintos modelos de ciudadano que allí operaron como orientadores del comportamiento cívico de la población.

Rescatado del prólogo de la primera edición

ISBN: 978-628-7651-37-1



9 786287 651371