

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA Y LA NACIÓN
1946-1974**

VALERIA GIL FONQUE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de proyecto pedagógico en Investigación y Enseñanza de la Historia

Bogotá

2018

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA Y LA NACIÓN 1946-1974

VALERIA GIL FONQUE

2011260026

**TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
CIENCIAS SOCIALES**

Alexis Pinilla Díaz

TUTOR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL


Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de proyecto pedagógico en Investigación y Enseñanza de la Historia

Bogotá, D.C. Octubre

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad pedagógica nacional. Biblioteca central
Título del documento	La enseñanza de la historia en la escuela y la nación 1946-1974
Autor(es)	Gil Fonque, Valeria
Director	Pinilla Díaz, Alexis Vladimir
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 171p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ENSEÑANZA DE LA HISTORIA; NACIÓN; CURRÍCULO.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado aparece como una iniciativa de evidenciar la relación entre la enseñanza de la historia en la escuela en la construcción de un proyecto de nación determinado, eligiendo para tal cometido el periodo comprendido entre 1946 a 1974 entendiendo como la inestabilidad política del momento vio en la enseñanza de la historia una herramienta que posibilitó la restauración de la unidad nacional y la construcción y eventual fortalecimiento de la identidad nacional. Evidencia también las transformaciones y permanencias que se presentaron en dicho periodo a nivel político, pedagógico y curricular en el sector educativo y se plantea.</p> <p>Se abordó también cómo desde la enseñanza de la historia se perfila un tipo de ciudadano específico en relación con el proyecto de nación y la influencia de la Iglesia en la formación de este.</p>

3. Fuentes
<p>Aguilera, Miguel (1951). La enseñanza de la historia en Colombia. Instituto Panamericano de Geografía e Historia, comisión de Historia.</p> <p>Anderson, B. (1993). Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Fondo de Cultura Económica. México.</p> <p>Arango, E. (1949). Memoria del Ministro de Educación Nacional 1949.</p>

- Aron, Raymond (1962) Paz y guerra entre naciones en Lógicas de la Nación, Renaut, Alain, en Delannoi, Gil; Taguieff, Pierre-André (compiladores) (1993), Teorías del nacionalismo. Ediciones Paidós. España.
- Azula Barrera, R, (1951). Memoria del Ministro de Educación Nacional 1951.
- Bazante Caldas, Gerardo (2006) Breve historia del Currículo y la formación de maestros en Colombia, en Praxis y Pedagogía No. 7 Enero-Diciembre.
- Betancourt, Darío (1993). Enseñanza de la Historia a Tres Niveles.
- Braudel, Fernand (1934-1935). Cátedra Historia de la Civilización: la enseñanza de la Historia y sus directrices en Revista de Economía Institucional, vol. 12, n. ° 22, primer semestre/2010, pp. 239-246
- Braudel, Fernand (1968). La Historia y las Ciencias Sociales. Editorial Alianza. Madrid.
- Braudel, Fernand (1986). Una lección de Historia. Fondo de Cultura Económica. México.
- Carvajal Peralta, A. (1958). Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1958 comprendida entre el 10 de mayo de 1957 y el 20 de Julio de 1958.
- Casanova, Julián (2003). Historia social y los historiadores. Editorial Critica. Barcelona, España.
- Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (1974). Libro Negro de la Represión. Frente Nacional 1958 – 1974. Bogotá.
- Decreto 230 del 11 de Febrero de 2002. Ministerio de Educación Nacional
- Decreto No. 20 del 8 de Enero de 1948 “Por el cual se reglamenta el artículo 9º de la Ley 56”
- Decreto No. 2388 del 15 de Julio de 1948 “Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”
- Decreto No. 2936 del 21 de Septiembre de 1949 “Por el cual se organiza los restaurantes escolares del país”
- Decreto No. 3072 del 3 de Octubre de 1949 “Por el cual se autoriza la creación de la sociedad de antiguas alumnas de los institutos politécnicos complementarios”
- Decreto No. 3408 del 1 de Octubre de 1948 “Por el cual se modifica el plan de estudios de Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria”
- Decreto No. 3842 del 3 de Diciembre de 1949 “Por el cual se organiza la salubridad nacional”
- Decreto No. 642 de 1949 “por el cual se reglamenta la Inspección Escolar en todos los grados de enseñanza”
- Decreto No. 986 del 13 de Marzo de 1948 “Por el cual se crea el departamento de coordinación de Higiene y se adscriben unas funciones”
- Delannoi, Gil; Taguieff, Pierre-André (compiladores) (1993). Teorías del nacionalismo. Ediciones Paidós. España.
- Dewey, John (1962). El niño y el programa escolar. Editorial Losada, Buenos Aires.
- Fals Borda, Orlando (1962). La educación en Colombia: bases para una interpretación sociológica.
- Fichte, Johann Gottlieb (1797) Fondement du droit naturel, en Lógicas de la Nación, Renaut, Alain, en Delannoi, Gil; Taguieff, Pierre-André (compiladores) (1993), Teorías del nacionalismo. Ediciones Paidós. España.

- Fichte, Johann Gottlieb (1807) Discours à la nation allemande, en Lógicas de la Nación, Renaut, Alain, en Delannoi, Gil; Taguieff, Pierre-André (compiladores) (1993), Teorías del nacionalismo. Ediciones Paidós. España.
- Fontana Josep (1982). Historia. Análisis del pasado y proyecto social.
- Gallón, Gustavo (Comp.) (1989). Entre Movimientos y Caudillos. CINEP. Bogotá.
- García, R. (1989). El Frente Unido de Camilo Torres y Golconda. Nueva Historia de Colombia, tomo IV.
- González, F. (1993). El Concordato de 1887: Los antecedentes, las negociaciones y el contenido del tratado con la Santa Sede. Revista Credencial Historia, No. 41, 1ro de Mayo de 1993.
- González, F. (2002). La iglesia en el siglo XX. Las reformas al Concordato. Revista Credencial Historia, Edición 153, Septiembre de 2002.
- Helg, A. (1987). La Educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política.
- Herrera, M. (1999). Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914-1951.
- Hobsbawm, E. (1990). Naciones y nacionalismo desde 1780. Editorial Critica. España.
- Ley 56 del 23 de Diciembre de 1947 "Por la cual se crean Escuelas de Artesanos e Institutos Politécnicos Complementarios, para Señoritas, y se dictan otras disposiciones"
- Ley 65 del 19 de Diciembre de 1963 "Por la cual se establece el régimen orgánico de la Universidad Nacional y se dictan otras disposiciones"
- Ley General de Educación 115 del 8 de Febrero de 1994. Congreso de la República de Colombia.
- López, D. Papel de la Iglesia en la lucha bipartidista y el desarrollo de la violencia del siglo XX
- Lozano y Lozano, F. (1948). Memoria del Ministro de Educación Nacional 1948.
- Mantilla, L. (2002). La Iglesia católica en Colombia: entre la tensión y el conflicto. Revista Credencial Historia, edición 153 Septiembre de 2002.
- Martínez Boom, Alberto (2011). Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia.
- Naranjo Villegas, A. (1959). Memoria del Ministro de Educación al congreso de 1959.
- Otálora, Sergio (1989). Gaitanismo: Movimiento Social y no disidencia partidista en Entre Movimientos y Caudillos, CINEP, Bogotá.
- Perea, Carlos Mario (1996). Porque la Sangre es espíritu. Editorial Santillana.
- Plá, Sebastián (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. En Secuencia Revista de historia y ciencias sociales No. 84 septiembre-diciembre México, 2012. pp. 161-184.
- Prieto, V. (2010). El Concordato de 1973 y la evolución del derecho eclesiástico colombiano, situación actual y perspectivas de futuro. Revista General de Derecho Canónico y Derecho eclesiástico del Estado, No. 22, 2010.
- Restrepo, N. (2006). La Iglesia católica y el Estado colombiano, construcción conjunta de una nacionalidad en el sur del país. Revista Tabula Rasa, No. 5, julio-diciembre de 2006.
- Sacristán Gimeno, José (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. España.
- Sacristán, Gimeno, Pérez Gómez A (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata, Madrid.
- Sánchez, Gonzalo. Meertens, Donny (1983). Bandoleros, gamonales y campesinos. Bogotá: Editorial El Áncora Editores.
- Silva Luján, G. (1989) Lleras Camargo y Valencia: entre el reformismo y la represión Nueva Historia de

Colombia, tomo II, p.p. 211-236.

Stalin, Iosif (1913) El Marxismo y la cuestión nacional. Viena. Marxists Internet Archive, año 2002.

Tirado Mejía, Álvaro (1989). El Gobierno de Laureano Gómez, de la dictadura civil a la dictadura militar. En Nueva Historia de Colombia, Editorial Planeta, Bogotá.

Vargas Rubiano, G. (1960). Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1960.

Vega, Renán (1998). Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia en el medio escolar. Ediciones Antropos, Bogotá.

Velázquez, Edgar de Jesús (2002) Historia de la Doctrina de Seguridad Nacional. Universidad del Cauca.

Zuleta Ángel, E. (1947). Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1947.

4. Contenidos

El trabajo se compone de ocho apartados, siendo el primero la justificación de éste, donde se evidencia el interés de realizar investigación histórica en el marco de aportar a la historia de la educación, y donde se explica la pertinencia de abordar la importancia de la enseñanza de la historia en el marco de la consolidación de la nación a través del fortalecimiento de la identidad nacional, en el segundo apartado se expone el planteamiento del problema y en el siguiente el objetivo general y los objetivos específicos que, en concordancia con la preguntas problema, aportan a la solución de ésta. En el cuarto apartado se expone el enfoque metodológico, en el cual se exponen las razones por las cuales se trabajó desde en el enfoque de la Historia Social y se describe con detalle el proceso metodológico que se usó para el desarrollo del presente trabajo. En el quinto apartado se expone la revisión bibliográfica, y en el siguiente el marco teórico, abordando las categorías analíticas, siendo estas la Enseñanza de la Historia, la nación y el currículo. El séptimo apartado se dedica al proceso de análisis, exponiéndose en relación con los objetivos específicos planteados para dar solución a la pregunta problema, y por último encontramos el octavo apartado en el cual se exponen las conclusiones.

5. Metodología

Para este trabajo se utilizó como referencia metodológica el enfoque de la Historia Social. Se inicia con una recopilación documental que diera cuenta de lo que se ha discutido alrededor de la educación en Colombia en el campo académico, posteriormente se daría pasó a la recolección de fuentes primarias, usando las leyes y decretos expedidas por el ministerio de educación entre 1946 a 1974 y las memorias de los ministros de educación que ejercieron durante el mismo periodo, posteriormente se realizaron matrices para seleccionar la información que fuera pertinente para la solución de la pregunta problema, usando como marco de referencia los objetivos específicos planteados., en las cuales se hizo un proceso de clasificación de las fuentes, teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados para el desarrollo de la pregunta problema. La fase siguiente consistió en sistematizar dichos análisis a través de la

construcción de una nueva matriz, en la cual se relacionaron apartados de las memorias de los ministros y los decretos o leyes a los que dichos apartados hacían mención, también se tuvieron en cuenta fragmentos de memorias que no citaban ninguna ley ni decreto pero que hablaban sobre la enseñanza de la historia, el proyecto de nación o sobre las apuestas pedagógicas planteadas desde el ministerio. Posterior al proceso de sistematización de la información, se elaboraron fichas documentales y finalmente, desde la realización de estas fichas, que permitieron hacer un análisis de las fuentes primarias, se realizaron los análisis y las conclusiones.

6. Conclusiones

A manera de conclusión se puede decir que fueron más las permanencias que las transformaciones a nivel político, pedagógico y curricular que se dieron en el campo de la enseñanza de la historia durante el periodo estudiado. Esto teniendo en cuenta como primera medida, que nunca se transformaron los contenidos que se enseñaron en la cátedra de historia, es decir, la historia que se enseñó siempre fue la misma, la historia patria, oficial y narrativa que exaltaba las virtudes de los próceres de la patria y sus gestas heroicas, se habla a las clases populares de ellos como prohombres que solos configuraron la patria, aboliendo del relato a la población que hizo posible la gesta, esto como mencionaba Betancourt, pone al pueblo en un lugar de espectador de la historia, una historia que no puede transformar y de la que es un elemento neutro. La intención de esta educación siempre fue forjar un ciudadano obediente dentro de los valores de la moral católica, un ciudadano que fuera fiel y útil a su nación y respondiera a las necesidades de ésta, teniendo en cuenta que para la élite, era esos muchos ciudadanos de a pie que con la aceptación de esos valores en su ethos garantizarían la abolición del atraso histórico que existe entre la nación colombiana y las naciones desarrolladas.

Elaborado por:	Gil Fonque, Valeria
Revisado por:	Pinilla Díaz, Alexis Vladimir

Fecha de elaboración del Resumen:	15	11	2018
--	----	----	------

Tabla de Contenido

RAE	3
1. Justificación	9
2. Planteamiento	13
3. Objetivos	13
Objetivo General:	13
Objetivos Específicos:	13
4. Enfoque Metodológico:	14
5. Estado del Arte	17
6. Marco Teórico	40
6.1 Enseñanza de la Historia:	40
6.2 Nación	66
6.3 Currículo	102
7. Análisis	115
7.1 Proyectos de Nación	115
7.2 Enseñanza de la Historia	135
8. Conclusiones	167
Bibliografía	170

1. Justificación

La enseñanza de la historia es fundamental para la formación del sujeto como futuro ciudadano y es bien sabido que para los Estados es muy importante controlar lo que allí se enseña, de tal manera que ese futuro ciudadano sea forjado a partir de unas intencionalidades determinadas por un proyecto de nación específico que se plantea desde el mismo Estado. En ese sentido es importante revisar qué sucedió frente a la enseñanza de la historia durante el periodo comprendido entre 1946 a 1974, en el cual los conservadores vuelven al poder después de dieciséis años de gobierno liberal, hay una dictadura de arbitraje (Velásquez, 2002) durante cinco años y donde posteriormente, se pacta una coalición política, intercalando a conservadores y liberales en la presidencia durante dieciséis años, es decir que durante dicho periodo ese Estado no fue del todo homogéneo y que se presentaron ciertas tensiones entre la clase dirigente, de tal manera que se piensa que estas tensiones se pueden ver reflejadas en el marco legal que rigió la creación de currículos, contenidos y manuales escolares para la enseñanza de la historia durante el periodo determinado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pretende revisar las políticas que rigieron el ámbito educativo durante esos años, el currículo y los manuales escolares, para dar cuenta de contenidos e imaginarios de cómo y para qué enseñar la historia en ese momento, determinar qué transformaciones o permanencias se dieron frente a las formas de enseñar la historia de un gobierno a otro, es decir, si éstos tenían un proyecto de nación similar o diferente entre sí y qué tensiones se pueden evidenciar entre éstos.

En conclusión, partiendo de la hipótesis de que la enseñanza de la historia se determina desde el gobierno con el fin de formar un tipo específico de ciudadano para un

proyecto de nación particular y que éste se concibe pensando a largo plazo¹, es decir, pensando hacia el futuro, se precisa revisar las políticas, el marco legal y el marco curricular de la época para dar cuenta de qué tan diferentes fueron en realidad los proyectos de nación propuestos por los diferentes gobiernos de esta época, las permanencias y transformaciones a nivel legal frente al desarrollo del marco curricular y los manuales escolares para la enseñanza de la historia entre un gobierno y otro de tal forma que se pueda evidenciar las tensiones que hubo entre éstos.

La elección de este periodo histórico se debe a la gran conflictividad en todos los ámbitos de la vida de la nación, una realidad violenta de tal magnitud que fue necesario que los partidos tradicionales pactaran la entrega del poder a las Fuerzas Armadas, delegándose entonces a Gustavo Rojas Pinilla y, posteriormente, a la coalición partidista acordada entre las elites denominada Frente Nacional, con el fin de acabar con los conflictos generados en la época de la Violencia; con el regreso de los conservadores al poder en 1946 el desplazamiento de funcionarios públicos y docentes liberales para nombrar a otros conservadores (Helg, 1987) muestra cómo las instituciones sufrieron ciertas transformaciones debido a la violencia política y evidenciaría la necesidad de

¹ Se entiende el largo plazo en el marco de la categoría <<larga duración>> trabajada por Fernand Braudel quien mencionaba: "Prefiero para mí la historia de comparativa que es para mí la historia de la larga duración. Si elimináis los acontecimientos, los hombres que atraen un poco en exceso la atención de la historia tradicional, si no tenéis en cuenta las fluctuaciones económicas, las políticas o de otro tipo, estaréis en presencia de una profunda que se deforma con mucha lentitud; de tal manera que la historia de larga duración presenta espectáculos que no son tan extraños unos a otros y que podemos compararlos. Pretendo que no haya una historia científica posible si no se emplea el método comparativo." (1986, pág. 87). El autor la define como "procesos profundos, en impulsos ocultos, unas permanencias estructurales y lentas evoluciones" (1986, pág. 19-20) en ese sentido, la larga duración se entiende como aquellos hechos del pasado que tienen impacto en la actualidad (pág. 87), un determinado fenómeno histórico que vincula el pasado con el presente; la larga duración es la historia interminable, indigestible, de las estructuras y grupos de estructuras (1968, pág.125). "Encausa siglos enteros: se encuentra en el límite de lo móvil y lo inmóvil y por sus valores muy prolongadamente fijos, aparece como invariante frente a las otras historias, más raudas en transcurrir y en realizarse y que en suma, gravitan entorno a ella" (pág.123).

elementos como la dictadura de arbitraje para restablecer el orden político y social de la nación. Sin embargo, haciendo una revisión del contexto del Frente Nacional se puede evidenciar que “LA VIOLENCIA no cesó, simplemente se tecnificó y mejoró, seleccionando sus víctimas” asesinando casi un colombiano cada 24 horas (Comité de Solidaridad con los Presos Políticos, 1974), lo cual permite poner en duda la existencia de diferencias profundas de los postulados ideológicos entre liberales y conservadores y más bien pensar cómo éstos se aliaron en pro de conservar sus privilegios y se dedicaron a usar la violencia contra un enemigo común que, teniendo en cuenta el contexto internacional de la posguerra, sería el comunismo (Velázquez, 2002). En ese sentido y recordando que se parte de la idea de cómo la enseñanza de la historia es un elemento fundamental para la formación de un ciudadano que corresponda a las necesidades de un proyecto de nación específico, se podría preguntar ¿Qué permanencias y transformaciones políticas, pedagógicas y curriculares se dieron en el campo de la enseñanza de la historia durante el periodo de 1946 a 1974?

La pertinencia de dicho interrogante radica en la necesidad de entender las dinámicas bajo las cuales se ha venido desarrollando la enseñanza de la historia a lo largo del periodo delimitado en relación a los ámbitos anteriormente descritos, es decir, el político, pedagógico y curricular, como se mencionó anteriormente, este periodo da lugar a reflexionar acerca del lugar de la labor docente y de la enseñanza de historia en un ambiente de inestabilidad política, nos permite dar cuenta de la importancia de dicha labor en relación a la construcción de un ciudadano determinado para enfrentar y superar periodos de crisis, y la importancia de la escuela en la construcción de la nación.

A nivel disciplinar, es necesario realizar este tipo de ejercicios investigativos porque en la licenciatura, se ha visto de manera proscrita la investigación histórica, entendiéndose que nuestra labor se delimita meramente al qué hacer pedagógico y por tanto a generar ejercicios de investigación que se instauren meramente allí, sin embargo considero que es fundamental que se realicen ejercicios de investigación que den cuenta de nuestra labor a lo largo de la historia, es decir, que sean los docentes de ciencias sociales quienes se encarguen de realizar la historiografía de su propio campo de acción, es menester que los licenciados en ciencias sociales nos permitamos la construcción y la reflexión histórica de nuestra labor a lo largo del tiempo y que nos permitamos reconocer los lugares y dinámicas por las que ha atravesado nuestra labor.

También considero que es fundamental que los docentes de ciencias sociales vislumbren la importancia de revisar históricamente la pertinencia de su quehacer en las dinámicas del país, que se haga un repaso de las condiciones en las cuales se ha ejercido dicha labor, eso nos brinda la posibilidad de pensarnos hoy como docentes, si la pertinencia que tenemos en la construcción de ciudadanos es la misma, si la forma en la que estamos formando ciudadanos es similar y si los criterios para su formación son iguales, dicha reflexión nos abre las puertas a entender qué podemos modificar en nuestra labor en relación al tipo de ciudadanos que queremos formar, se nos abren las puertas a vislumbrar el carácter transformador de la labor docente.

2. Planteamiento

Pregunta: ¿Qué permanencias y transformaciones políticas, pedagógicas y curriculares se dieron en el campo de la enseñanza de la historia durante el periodo de 1946 a 1974?

3. Objetivos

Objetivo General: Analizar las permanencias y transformaciones políticas, pedagógicas y curriculares que se dieron en el campo de la enseñanza de la historia durante el periodo de 1946 a 1974.

Objetivos Específicos:

- Identificar los proyectos de nación implícitos en las orientaciones de la Enseñanza de la historia de cada uno de los gobiernos del periodo de 1946 a 1974.
- Identificar las transformaciones y permanencias en las perspectivas pedagógicas, curriculares y didácticas de la enseñanza de la historia a lo largo del periodo escogido.
- Identificar la manera en que las disputas partidistas se articularon al campo educativo.

4. Enfoque Metodológico:

“Toda visión global de la historia constituye una genealogía del presente.

Selecciona y ordena los hechos del pasado de forma que conduzcan en su secuencia hasta dar cuenta de la configuración del presente, casi siempre con el fin, consciente o no, de justificarla” (Fontana, 1981, pág.9). Fontana dice que esa descripción del presente está indisolublemente compuesta por un ámbito histórico, económico-político y por un proyecto social determinado, lo cual corresponde a la intención de vislumbrar una coyuntura que se manifiesta en la escuela y en especial en la enseñanza de la historia a partir de un marco legal construido por un gobierno con un proyecto político de nación determinado, el cual rige la construcción curricular y pedagógica de esos saberes aprobados para enseñar en el aula. Así mismo según Julián Casanova, la Historia Social es “una historia estructural capaz de transmitir el poder de los fenómenos colectivos, supraindividuales, los cambios en las estructuras y no solo las acciones individuales, las experiencias personales a los acontecimientos. Se interesa, ante todo, por los fenómenos relativamente duraderos” (Casanova, 2003, pág. 72)

Este enfoque historiográfico permite analizar las transformaciones que se presentaron en la enseñanza de la historia a lo largo del periodo escogido de manera estructural, es decir, entender dichas alteraciones en el campo de la enseñanza de la historia desde las tensiones y reformas que se dieron paralelamente en el ámbito político y social, de tal forma que no se concibe la escuela como una institución particular y ajena al contexto social en el que convive, sino que se entiende como un organismo que interactúa con su contexto y se transforma de acuerdo a unos intereses determinados desde las clases dirigentes con el objetivo de controlar los conocimientos

que se socializan con el estudiantado y así no solamente hacer una escuela ligada a los intereses particulares de la elite, sino formar un ciudadano que corresponda a éstos, y que dichas relaciones no se limitan solamente al periodo escogido sino que prevalecen a lo largo tiempo, o sea, son un fenómeno duradero.

Para poder establecer las relaciones que tiene la escuela, en especial la enseñanza de la historia, con el contexto social, político y económico, es necesario recurrir a la historiografía escrita sobre el periodo (1946-1974) para poder tener un referente con el cual entender cuál era la situación del momento, cuáles eran los intereses de las clases dominantes y cuáles las luchas de las clases populares, es decir enmarcar las conflictividades de dicho lapso escogido, también es necesario revisar:

- El marco legislativo que rigió el ámbito educativo durante el periodo determinado (las leyes, decretos y reformas).
- Las memorias de los ministros de educación.
- Currículos.

El proceso metodológico que se realizó para el desarrollo del ejercicio investigativo se estructuró en 6 momentos. El primero momento consistió en el planteamiento del problema y los objetivos, en el cual se cuidó de que estos tuvieran concordancia entre sí y aportaran al desarrollo y solución de la pregunta problema. El segundo momento correspondió al balance bibliográfico, en este se estudiaron los textos referentes a la historia de la educación en Colombia con el objetivo de dar cuentas de las discusiones y debates que se han dado en la academia alrededor del tema planteado.

El tercer momento consistió en la recopilación de fuentes primarias, se hizo juiciosa lectura de las leyes y decretos expedidos desde el ministerio de educación entre 1946 a 1974, esto con el fin de hacer un proceso de selección, en el cual se establecieron las leyes y decretos que se relacionaban con la enseñanza de la historia, o permitían dar cuenta de un proyecto de nación específico, de tal modo que se aportaran a la solución de la pregunta problema, para esto se realizaron matrices, en las cuales se hizo un proceso de clasificación de las fuentes, teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados para el desarrollo de la pregunta problema. En esta fase también se estudiaron las memorias de los ministros de educación, lo cual permitió poner en contexto aquellos decretos y leyes escogidos en el proceso de selección anteriormente descrito, esta lectura permitió profundizar en cuanto a las intencionalidades detrás de los decretos y las leyes expedidas, además de dar una idea de las expectativas de cada gobierno con la expedición e implementación de estos, también se evidenciaban las fallas y fracasos en determinados proyectos y sus causas.

La fase siguiente consistió en sistematizar dichos análisis a través de la construcción de una nueva matriz, en la cual se relacionaron apartados de las memorias de los ministros y los decretos o leyes a los que dichos apartados hacían mención, también se tuvieron en cuenta fragmentos de memorias que no citaban ninguna ley ni decreto pero que hablaban sobre la enseñanza de la historia, el proyecto de nación o sobre las apuestas pedagógicas planteadas desde el ministerio.

Posterior al proceso de sistematización de la información, se elaboraron fichas documentales y finalmente, desde la realización de estas fichas, que permitieron hacer un análisis de las fuentes primarias, se realizaron los análisis y las conclusiones, que aportaron al proceso de escritura del documento final.

5. Estado del Arte

“La historia de la educación se convierte en la historia de una serie de fracasos desesperantes, que terminan por desalentar al propio historiador” (Helg, 1987, p. 13). Así describe la autora la situación de educación en Colombia entre finales del siglo XIX y principio del siglo XX, que es el periodo que destaca su obra y esto se puede evidenciar a lo largo del recorrido histórico por la consolidación del sistema educativo colombiano. Las disputas entre las élites por intereses económicos y políticos, hicieron del sector educativo su campo de batalla y eso significó para éste una serie de avances y retrocesos que no permitían su desarrollo constante y al contrario sí desataban una serie de crisis y contradicciones. Dichas contradicciones las expone Fals Borda (1962), quien arguye que en los procesos de formación de valores morales durante la época colonial, a través de los procesos formativos en la escuela, se pueden evidenciar las tensiones entre los intelectuales y su interés de inculcar en la sociedad unos valores seculares y la identidad nacional, y la Iglesia Católica y su interés de mantener la tradición sacra, sin embargo para el autor, estas contradicción dan cuenta de un avance social, en tanto se acepta de cierta forma la secularización y su avance, aunque siempre coartado por la prevalencia de los valores de la tradición sacra.

Para el autor la educación hace parte del proceso de socialización, y la educación como institución se define como aquel conjunto organizado de normas, valores y modos de conducta destinados a preservar y transmitir el conocimiento técnico o especializado dentro de una sociedad, dicho conocimiento “requiere personas dedicadas específicamente a tal oficio, como parte de su posición en la sociedad” (Fals Borda, 1962, p. 3).

Fals Borda hace un recorrido que inicia en la institución educativa de los chibchas, la escuela *moxa, cuca*, un seminario donde a los escogidos se les enseñaban ceremonias al sol, mientras que las demás artes y oficios propios de la cultura eran transmitidos por el círculo familiar. Tras la llegada de los españoles se crean dos escuelas, la doctrinera y la monástica. La primera se ejecutaba en la plaza del pueblo, los indígenas se reunían los domingos al toque de la campana para aprender de memoria cantos y dogmas propios de la religión católica, la monástica se impartía a la nobleza indígena con el fin de enseñar español y doctrinas sagradas, aclara el autor que la corona española no fundó escuelas de ninguna clase en sus colonias. Sin embargo esta tarea la asumieron los grupos religiosos. Debido a esto se generó una disputa en los grupos religiosos por quién tendría a su cargo la creación de una universidad local, entre jesuitas y dominicos.

Quien quedó a cargo de esa labor fueron estos últimos, los dominicos, quienes fundaron la Universidad de Santo Tomas o Tomística en 1625, conformada en 1639. Esto generó un monopolio cultural que implicó un fuerte retraso en el avance científico y que sólo sería superado en el contexto independentista. Se fundó también una escuela de gramática en una casa de Santa Fe, se llamó “Las Aulas”, fundada por un grupo de misioneros llegados de Quito por solicitud del arzobispo Bartolomé Lobo Guerrero, en esa escuela se añadió filosofía y teología al plan de estudios, y fue éste el nacimiento del Colegio Real Mayor y Seminario de San Bartolomé, “cuyos estatutos fueron promulgados oficialmente el 18 de octubre de 1605” (Fals Borda, 1962, p. 7). Fals Borda también hace mención de la fundación del Colegio Real Mayor de Nuestra Señora del Rosario en 1653 por Fray Cristóbal de Torres, quien preservó el sistema de castas para la selección de estudiantes.

Por su parte Helg menciona que las relaciones durante la colonia eran de carácter catequista, reguladas por la Iglesia y por el Real Patronato de Indias, y así mismo, la educación durante dicho momento responde a esos intereses (1987, p. 18).

Debido a la expulsión de los jesuitas en 1767 se genera una transición en sus claustros donde se pasa de una enseñanza de carácter sacro a una secularizada, esto debido al contexto del siglo XVII, época de la ilustración, y al interés de algunos intelectuales del país con dicho proceso. Sin embargo esta transición hacia lo secular- técnico no eliminó enteramente la catolicidad y el dominio de sectores particulares privados en el ámbito educativo, para Fals Borda, estos factores han seguido desempeñando hasta hoy un papel importante en la estructura educativa de Colombia, la catolicidad en la educación se reafirmó con la firma del Concordato Vaticano en 1887, que delega a la Iglesia Católica como vigilante suprema de la educación. El autor menciona que esta posición de predominio ha sido concedida a esta institución para que controle el contenido de lo que se enseña, estableciendo libros de texto oficiales, de los cuales la gran mayoría tienen a un clérigo por autor. Esto también garantiza una ausencia de disputas en relación a la influencia que se pueda ejercer en las zonas rurales y en los territorios clasificados como misionales. También garantizaba la influencia en las decisiones estatales, además dice que la influencia de la Iglesia Católica sobre los grupos campesinos se fortalece en relación con el carácter unificador de esta institución, puesto que ha sido la única fuerza que ha mantenido la estructura nacional, o que “unifica al mayor número de colombianos. De ahí que la Iglesia goce en Colombia de una situación especial, lo cual obviamente acarrea consecuencias en las actividades educativas” (Fals Borda, 1962, p. 9).

En 1733 hubo un primer avance significativo hacia la transición secular, cuando la corona autorizó la enseñanza de la medicina en el Colegio del Rosario, en 1774 alcanzaría su clímax cuando Francisco Antonio Moreno y Escandón presentó su plan de estudios, este Plan provisional de estudios contenía nuevas materias como física y botánica además de modernizar y fortalecer materias del antiguo programa como astronomía. Aquel plan fue revocado por el Consejo de Indias, pero su importancia radica en que con éste se logró “la libertad intelectual para escoger entre sistemas alternativos, y la experimentación como algo más fundamental que la mera especulación”. Fue en este momento cuando la secularidad se convierte en un valor social, ésta se fortalece aún más con la Expedición Botánica de José Celestino Mutis en 1783 (Fals Borda, 1962, p. 11). Otro elemento importante en el camino a la secularización de la academia tuvo lugar con el plan de estudios que presentó el arzobispo- virrey Antonio Caballero y Góngora en 1787 para la Universidad Real Mayor de San Carlos, en el cual sustituir las ciencias especulativas que llamaba, por las ciencias exactas, en pro de hacer un reconocimiento de las utilidades y el manejo de los recursos naturales que se hallaban en descubrimiento en ese momento.

José Celestino Mutis, en 1762, también impulsó este avance que ya había significado la incursión en el mundo académico de la colonia de la astronomía y las matemáticas, Mutis a su llegada presentó el sistema astronómico de Copérnico en el Colegio del Rosario en julio de 1774 generando conmoción y acusaciones ante la Inquisición, la trascendencia de este hecho es significativa teniendo en cuenta que “era la primera vez que se presentaban objetivamente criterios científicos importantes, prescindiendo de las arandelas filosóficas tradicionales” (Fals Borda, 1962, p. 10).

La razón de estas transformaciones tenía que ver con Carlos III, quien tenía gran interés por la ciencia y había fomentado una política educativa de un carácter más democrático en los territorios que conformaban sus colonias. Es necesario también mencionar la importancia del plan académico propuesto por Mariano Ospina en 1841 que también hacía énfasis en las ciencias prácticas, esta aportó a la Expedición Corográfica de Agustín Codazzi en 1850.

Rufino Cuervo también tuvo dos méritos adicionales en relación con la búsqueda de la educación para todo el pueblo, a lo que el autor entiende como educación popular. Cuervo fundó la primera escuela pública para mujeres en Latino América, La Merced en 1832, e inició el primer servicio de extensión agrícola dirigido al campesino en Colombia, lo que trató de hacer por medio de un semanario técnico informativo llamado *El cultivador cundinamarqués o Periódico de la industria agrícola y de la economía doméstica* (1832). “Este semanario de corta vida se distribuía en las iglesias de todos los pueblos cada domingo, y se leía y explicaba en las iglesias de todos los pueblos cada domingo, y se leía y explicaba a los campesinos analfabetas por funcionarios del gobierno local” (Fals Borda, 1962, p. 19).

En 1870, por medio de la Ley 2 de ese año, la rama del poder ejecutivo fue autorizada para reorganizar la educación pública primaria y para establecer escuelas normales modernas en las capitales de los estados. El decreto reglamentario se produjo el 1º de noviembre de 1870, muy probablemente redactado bajo la inspiración de un activo y consagrado erudito de Bucaramanga, llamado Dámaso Zapata, quien era entonces inspector de educación del Estado de Cundinamarca. Este decreto firmado por el presidente Eustorgio Salgar es una pieza clásica del pensamiento liberal, y de acuerdo con el artículo

36 declaró que “el gobierno no interviene en la instrucción religiosa, pero las horas de la escuela se distribuirían de manera que los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros” (Fals Borda, 1962, p. 22). Claramente estas determinaciones generaron descontento en la Iglesia Católica, sin embargo con el cambio de gobierno, esta medida es abolida.

Fals Borda menciona cómo los grupos santanderistas, quienes conformarían después el partido liberal, favorecieron al menos dentro de su plataforma política, la educación para todo el pueblo, los grupos bolivarianos y quienes serían posteriormente el Partido Conservador, también incluyeron la educación para toda la población pero con determinados límites, pues que “a veces daban la sensación de aceptar solo de labios este valor democrático, ya que de hecho procedía muchas veces a cerrar escuelas y a restringir la enseñanza a las clases superiores”(p. 17), los liberales también favorecieron la educación secular y libre, mientras que los conservadores siempre velaron por la preservación del vínculo entre la iglesia y la educación “para preservar su dominio sacro- ideológico” (p. 17), sobre esto Falso Borda comenta:

El péndulo educativo comenzó a oscilar hacia la derecha en Colombia por este acto de Bolívar, investido entonces con poderes dictatoriales. En realidad, este fue el comienzo de una fuerte campaña conservadora y católica para detener la educación secular inglesa y popular, una campaña que tomó la mayor parte del siglo XIX, hasta cuando las peticiones de la Iglesia fueron confirmadas en el concordato con el Vaticano en 1888 (1962, p. 18)

Por su parte Helg menciona lo siguiente:

Durante el movimiento de apertura científica que se esbozó en España bajo Carlos III, el Director Real de Estudios, Francisco Antonio Moreno y Escandón, presentó en 1774 un plan de estudios que orientaba la enseñanza secundaria y superior hacia una concepción más práctica y hacia las ciencias experimentales. Preconizaba también el papel dirigente del Estado en la educación y la organización de una instrucción primaria pública. El plan fue revocado por el Consejo de Indias (1987, p. 19).

Helg también comenta cómo en 1826, el gobierno creó un plan de estudios que pretendía “dotar a la enseñanza de un contenido más científico y moderno” (1987, p. 20). Pero debido a problemas presupuestales, fue imposible la apertura de cursos de ciencias en los colegios, en este momento también se remplazó el latín por el francés y el inglés y se introdujeron doctrinas condenadas por la iglesia como las de Jeremy Bentham, Bolívar derogó dicho plan en 1828, Santander lo restableció durante su segunda administración.

En 1840 el entonces presidente Mariano Ospina Rodríguez quiso restablecer la influencia del catolicismo sin dejar atrás el desarrollo de las ciencias, al dar cuenta de que en el país no había docentes calificados para dichos seminarios. Llamó a los jesuitas, que permanecían exiliados desde 1767, a que se hicieran cargo de la enseñanza de las ciencias, sin embargo, tampoco estaban calificados para esto, sin contar que la pobreza de los establecimientos educativos del país no permitían el acceso a material didáctico, tampoco había el presupuesto necesario para traer maestros calificados del extranjero.

Posteriormente, con el triunfo a la presidencia de José Hilario López, el Estado implementó medidas que establecían “las bases de una sociedad liberal, federalista y laica” (Helg, 1987, p. 22), aboliendo muchos de los privilegios de la Iglesia y poniendo esta institución bajo vigilancia del Estado. Sin embargo por la incapacidad de socializar esa contra ideología en la población, dichas medidas provocaron grandes oposiciones desde el sector conservador y liberalismo moderado.

En 1870, bajo la presidencia del General Eustorgio Salgar, se realizó una reforma educativa que bajo un decreto orgánico de carácter nacional, delegó que la educación debía ser una obligación del Estado y de los padres con sus hijos, delegaba a la Iglesia el deber de velar por el contenido moral de la enseñanza, por tanto, le correspondían pues, unas horas en el programa escolar para la instrucción religiosa. Salgar contrata una misión pedagógica alemana, debido a que en ese momento se encontraban en auge las propuestas pedagógicas de Pestalozzi, Froebel y Herbart, además Alemania y Colombia tenían relaciones favorables a nivel económico y la prensa del país no dejaba de atribuir el triunfo de Alemania sobre Francia durante la guerra franco prusiana a su política educativa.

Teniendo en cuenta que para el éxito de su reforma era necesario contar con un buen cuerpo docente, se establecieron veinte escuelas normales para hombres y mujeres, pero este cuerpo docente alemán se retiró del país en 1878 a causa de la guerra.

Sin embargo al existir la fuerte oposición de ciertos sectores del liberalismo y del conservatismo a estas reformas, tras la llegada a la presidencia de Rafael Núñez en 1880, se realizan una serie de reformas que restablecen los vínculos entre la Iglesia y el Estado, siendo la institución religiosa el único lazo que uno a todo el pueblo colombiano sobre las divisiones de clase, raza y región, y teniendo en cuenta que en ese momento se vivían

guerras civiles en el país constantemente, era fundamental restablecer dicha relación para generar cierta cohesión social.

Posteriormente, bajo la presidencia de Miguel Antonio Caro y la Constitución de 1886, en la que se reconoce al catolicismo apostólico y romano, como la religión de la nación, se delega a la Iglesia Católica la responsabilidad de organizar y dirigir la educación pública, determinaciones que se verían reforzadas por la firma del Concordato de 1887. Estas acciones sirvieron para unir a las élites políticas “cuya alianza se había realizado gracias a la neutralización del ala radical del partido liberal” (Helg, 1987, p. 30). Sin embargo, este sector radical del liberalismo entra en guerra con los conservadores, estallando la Guerra de los Mil Días, lo cual significó una profunda crisis a nivel social, económico y político, debido a los miles de muertos, de mayoría campesina, generando una crisis en el sector agrícola. Bajo la dictadura de Rafael Reyes, se intentó restablecer las relaciones entre los partidos, contratando a miembros de ambas colectividades para apostarle a un gran proceso de modernización en el país. Se contrataron expertos norteamericanos y europeos para la asesoría en la formulación de reformas técnicas, se abrió el país al capital extranjero, se estabilizó la moneda, se favoreció el desarrollo del sector industrial y se mejoró la comunicación gracias a la construcción de vías férreas, y se creó el Ministerio de Instrucción Pública. Sin embargo, en 1909 Reyes perdió el respaldo de la clase política del país, y al realizar la reforma constitucional de 1910 se limita el periodo presidencial a cuatro años sin posibilidad de reelección inmediata. Los conservadores delegan para sí la mayoría de los empleos estatales y así este proceso de modernización se frenaría hasta 1920 con la presidencia de Pedro Nel Ospina que daría un nuevo impulso a esas transformaciones.

Arguye además que el partido liberal y conservador son de carácter aristocrático y hace hincapié en la situación favorable que delega la Constitución a la Iglesia Católica, sobretodo en el dominio de la educación, también habla sobre el carácter apologético de la historiografía del país en relación con los intereses partidistas, ignorando las fuentes documentales y centrándose en la narración de las proezas de ciertos personajes específicos, ignorando los procesos sociales. Cita la importancia del Frente Nacional, en relación con la abolición de la disputa partidista y a la extensión de la educación superior a sectores sociales antes excluidos, esto, junto con la coyuntura política internacional de principios de la década del 60, permite una politización de esos grupos sociales antes excluidos y se generan unas formas de oposición, remplazando las luchas bipartidistas por luchas sociales. Este contexto posibilita, además, una transformación en la historiografía que se venía escribiendo en el país, enfocándose en la historia social, política y económica, haciendo contraparte a la que llamamos Historia Oficial o Historia de Bronce.

La primera mitad del siglo XX fue fundamental en el desarrollo del sistema educativo colombiano, debido a las apuestas de alfabetización y escolarización de los gobiernos, las transformaciones económicas y sociales a causa de la llegada de capitales extranjeros, la expansión de la producción de café, la apertura al mercado mundial y la migración masiva de la población rural hacia las ciudades.

La autora dice que una de las problemáticas que se presentan en el sector educativo colombiano se deben al interés de sus elites en aplicar todos los avances que ven en Estados Unidos y Europa al modelo local, debido a que el contexto nacional no corresponde a esos rápidos avances, sino que, al contrario, la mayoría de la población, vive aislada de estas aceleradas transformaciones, sumidas en un ritmo de vida más lento. Y bajo estas

discordancias, es que se ha configurado el sistema educativo colombiano. “La historia de la educación se convierte en la historia de una serie de fracasos desesperantes, que terminan por desalentar al propio historiador” (Helg, 1987, p. 13), así pues, divide el desarrollo de la educación de la siguiente forma:

- 1918-1924 Aplicación lenta y parcial de la legislación escolar de 1903-1904.
- 1924-1934 La iniciación del proceso de reforma educativa.
- 1934-1938 “La revolución en marcha” y su tentativa de integración nacional por medio de la educación.
- 1938-1957 Las repercusiones de las transformaciones demográficas y socio económicas en la educación.

Menciona que esta periodización no coincide ni con los periodos políticos, ni con los periodos de crecimiento económico del país, que se vio afectado por la crisis de 1929 pero se impulsó a finales de la década del cuarenta, con el fin de la Segunda Guerra Mundial, arguye además que tanto el ámbito político, como económico, fueron fundamentales para la toma de decisiones alrededor del sistema escolar y repercutieron en el desarrollo de éste.

Helg cita cómo en la primera mitad del siglo XIX la Iglesia tenía en la práctica el monopolio del control social “pues que fue la única institución central que sobrevivió a la Independencia y dominaba la sociedad de arriba abajo y a lo ancho y largo del territorio nacional” (p. 19). Para la Iglesia, la enseñanza debía preparar a los alumnos “para ser honestos ciudadanos, buenos católicos y diestros trabajadores; comprendía lectura, escritura, aritmética y gramática, así como religión, moral e instrucción cívica” (p. 20).

Es menester tener en cuenta la influencia de la institución eclesiástica en la construcción e implementación de las políticas educativas en el país, pues como menciona Marta Cecilia Herrera (1999) la importancia de la educación radica en el papel fundamental que juega “como factor de unificación de los estados -nación, la expansión y diversificación de la educación como parte del proceso de consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza” (p.p. 15-16).

Herrera comenta además cómo la Escuela Nueva y las reformas educativas tomaron fuerza en Colombia durante los años 20 y en gran medida entre las décadas del 30 y 40 durante la República Liberal. La Escuela Nueva es un modelo educativo que responde a las necesidades de la nueva clase social hegemónica, el establecimiento de los ideales burgueses y su desarrollo, también se relaciona con el periodo de nacimiento de los Estados-nación y esto movilizó la búsqueda de estrategias necesarias para difundir y transmitir la idea de lo nacional, como lo menciona Herrera “para esto utilizaron la prensa, la literatura, las instituciones educativas y culturales, además de otros medios de acción en el campo de la política. En este aspecto, las instituciones educativas entrarán a desempeñar un papel importante al asignárseles, como parte de sus funciones sociales y fines educativos, el contribuir a la consolidación de los Estados nacionales” (p. 23).

El ciudadano era una categoría novedosa que además nace como mediadora entre el carácter del individuo, propio de los ideales burgueses y la relación con el Estado, es decir, en la imagen del ciudadano se entremezclaban las contradictorias bases de la nación burguesa, el individuo, la relación entre los demás individuos en pro de la configuración de un Estado, teniendo como fundamento la consolidación de una sociedad democrática, debido a esto, la formación del ciudadano es menester del Estado, así pues éste se apoya en

la educación para ocuparse de la formación de dichos sujetos, otras de las funciones delegadas a la educación fueron: “homogenizar patrones culturales., difundir la idea de *lo nacional*, inculcar habilidades laborales, disciplinar y moralizar para el trabajo y, en general, ayudar a legitimar las relaciones sociales establecidas” (Herrera, 1999, p. 25).

Teniendo en cuenta lo anterior, la Escuela Nueva respondía perfectamente a la consolidación de dichas metas, puesto que como lo menciona Herrera, fue el único movimiento capaz de:

Sustentar ideológica y conceptualmente las mudanzas que va a sufrir la educación en el periodo, como una de las corrientes de pensamiento que mejor supo interpretar las necesidades contradictorias de un modelo de sociedad que, por un lado, ampliaba la participación política a nuevos sectores de la población, pero, al mismo tiempo, pensaba cómo colocarle límites, hablaba de igualdad, pero a la vez jerarquizaba social y económicamente (p. 27).

La economía también jugó un papel fundamental en el ámbito educativo. En el periodo posterior a la segunda guerra, se dinamizó la economía nacional en varios niveles, pero sin lugar a dudas el más importante fue el café, como cita Herrera: “En palabras de Marco palacios, el país pasó de ser un pueblo campesino a una nación cafetera” (p. 65), eso permitía una sólida acumulación de capital que posteriormente sería invertido en otros sectores de la economía nacional como la industria, el comercio y obras de infraestructura, estos no solamente permitieron cierto auge económico en el país sino que además consolidaron el “nacimiento de una burguesía cafetera e industrial en las regiones de Bogotá, Antioquia y Valle. Para los años 20 se da un proceso de integración de dichas

oligarquías y de conformación de una burguesía a escala nacional que tuvo que convivir con las oligarquías tradicionales” (p. 65).

Es de vital importancia reconocer que, aunque el proceso de modernización de la educación tiene un auge en las décadas del veinte y treinta, dicho proceso inicia de forma en 1914, momento en el que fue fundado el Gimnasio Moderno por los hermanos Samper Brush y el educador Agustín Nieto Caballero, concebido como un proyecto para las élites, bajo la idea de la Escuela Nueva, sin embargo no aplicaba la coeducación, debido a que el Vaticano prohibía la educación mixta, fue hasta 1928 que se fundaría el Gimnasio Femenino para proveer educación a las mujeres (Herrera, 1999, p. 72), tampoco era laico, puesto que contaban con un capellán que dictaba clases de religión, esto evidentemente se debe a las dinámicas de la hegemonía conservadora, periodo en el cual la Iglesia tenía fuertes relaciones con el Estado y a lo correspondiente con la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, que delegaba a la Iglesia la responsabilidad de supervisar la educación pública, aunque ésta institución, cabe aclarar, era de carácter privado.

Nieto Caballero también incidió en la reforma educativa de los años 20, él junto con el presidente conservador Pedro Nel Ospina, contratan a una misión pedagógica alemana “que se encargaría de elaborar un proyecto de reforma educativa nacional” (Herrera, 1999, p. 74), también invitó al pedagogo Ovide Decroly, siendo éste muy influyente en las prácticas pedagógicas del Gimnasio Moderno.

Otro educador importante en el desarrollo de la Escuela Nueva en el país fue Gabriel Anzola Gómez, quien además, como lo menciona Herrera, era “defensor de la eugenesia y sus postulados sobre el mejoramiento de la raza” (p. 75). Este debate en relación con la raza

tiene una gran importancia durante la década de los 20, por su parte, intelectuales como Miguel Jiménez López hablaba de la degeneración de la raza, que junto con médicos y psiquiatras, aducían esta degeneración a las condiciones climáticas del trópico y a “los procesos de mestizaje todavía no concluidos” (p. 97). Otro ítem a este debate frente a la raza lo propone el higienista Jorge Bejarano, quien no consideraba que la raza estuviese degenerada o agotada sino “*aún no consolidada*”, este no consideraba que los elementos no europeos del mestizaje fueran negativos, sino al contrario, veía la heterogeneidad racial como algo positivo, contrario a Jiménez López. Al igual el sociólogo Diego Mendoza, mencionaba la importancia de hacer estudios comparativos de las diferentes épocas de la sociedad para de allí determinar si existía o no una supuesta degeneración de la raza.

Posturas como las de Bejarano y Mendoza permitieron crear discursos en los que la educación constituía “una esperanza para substraer a las clases más desfavorecidas de su miseria moral e intelectual” (Herrera, 1999, p. 103). Como bien lo menciona la autora en el texto, estas reflexiones dejaban de lado el análisis de las causas de la desigualdad generadas por el capitalismo y, por tanto, reforzaba esta estructura, al aducir el problema desde lo biológico y lo cultural, dejando de lado las relaciones sociales de producción.

Desde este plano nació la necesidad de hacer “una reforma educativa de carácter nacional, que tuviera como prioridad la elevación del nivel cultural de los sectores sociales más desfavorecidos” (Herrera, 1999, p. 103). Se usaron las campañas de higiene como método con el fin de socializar lo que se consideraban hábitos propios de una nación civilizada, como la alimentación, el aseo diario, vestuario, entre otros elementos. Para la socialización de estas nuevas prácticas se utilizaron varias instituciones como la escuela, la calle, los hospitales y puestos de salud. La intención de esta reforma radicaba en elevar el

nivel moral y cultural de los hogares obreros. Sin embargo, esta institución presentaba diversas problemáticas, y así se le delega la responsabilidad de la labor de higienización a la escuela. Rafael Bernal Jiménez sería el primer ideólogo de lo que se llamó la escuela defensiva. Ésta proponía que la prioridad de la escuela era inculcar los valores de supervivencia, es decir, la higienización antes, incluso, que la construcción de la cultura nacional, Herrera cita a Bernal, mencionando lo siguiente:

Cada etapa de la historia de un pueblo impone una misión que llenar, un deber indeclinable que cumplir; el que corresponde a los hombres orientadores y a las entidades directivas durante todo este periodo de nuestro desarrollo, es esta labor preliminar de preparación, de higienización del agregado humano que ha de servir más tarde, mucho más tarde quizás, para la construcción de una cultura que aún nos es difícil presentir (Bernal Jiménez, 1933, p. 69).

La escuela no sólo cumplía la función social de mejorar la raza, sino que también se pretendía acabar con la desocupación infantil. Si bien en 1927 se emitió una ley que declaraba la escolaridad como obligatoria, a principios de los 30 aún era una constante ver niños trabajando, mendigado o andando por las calles. Bernal Jiménez sobre esta situación decía que “la vagancia infantil es un problema que se halla casi resuelto en los pueblos cultos. La escolaridad obligatoria es un principio aceptado por todo país medianamente civilizado” (Herrera, 1999, p. 108), Nieto Caballero argüía que “la vagancia de los inútiles, analfabetos o no, sí es un peligro latente en toda colectividad” (1935, p. 431). Estos dos ámbitos se relacionaban con la necesidad de formar ciudadanos idóneos para consolidar una patria fuerte no solamente a nivel material, sino también a nivel espiritual. Así pues fue

deber de la educación forjar una conciencia de nacionalidad que valiéndose de prácticas propias de la Escuela Nueva como las excursiones escolares, ya que estas propiciaban el conocimiento y la apropiación de la cultura y el territorio.

Frente a estos postulados Herrera concluye:

Las elites y los intelectuales que compartían su visión del mundo, concebían las transformaciones de la sociedad desde la óptica de la consolidación del Estado- nación, al tiempo que su representación sobre la población colombiana les llevaba a considerarla como un conglomerado incapaz de llevar a cabo acciones autónomas y a favor de sus propios intereses. De esta manera, las *masas* debían ser dirigidas por las elites, concibiéndose la reorganización institucional de la sociedad y de las condiciones de los sectores populares, como una estrategia organizada *desde arriba*, aunque para ello se hiciera uso de la movilización popular para lograr el consenso político necesario. (p. 112)

Con la llegada al poder de Alfonso López Pumarejo en 1934, su programa de gobierno comienza una serie de transformaciones en las dinámicas de la nación, siendo la modernización la bandera del Partido Liberal desde que retomó el poder en 1930. López en 1936 hace la reforma constitucional que genera una serie de disputas entre la elite de la nación, empezando porque introduce el concepto del Estado social de derecho, ya que pretende usar la figura de la expropiación de tierras mal usadas con el fin de hacer una reforma agraria, hacer del gobierno un ente regulador entre los conflictos obrero-patronales, delegar al Estado la responsabilidad de la educación pública y la redefinición del Concordato y su relación con la educación. Esto genera una serie de oposiciones sobre todo

de los sectores agrarios, industriales, financieros y de las altas esferas de la jerarquía eclesiástica, acusando estas reformas de socialistas, marxistas y polarizadoras. Muchas de estas reformas fracasaron y además profundizaron la división partidista y entre liberales moderados, lo cual obligó a Eduardo Santos en 1938 a tratar de saldar dichas discrepancias entre los sectores dominantes, así pues su periodo presidencial se le conoce como la pausa, a la revolución en marcha del. Posteriormente, en el segundo periodo de López, se mantienen dichas dinámicas de pausa y en 1946 vuelven los conservadores al poder con la elección de Mariano Ospina Pérez, a lo cual Herrera menciona que significa la “cristalización de un gobierno de Unión Nacional, del cual participaron integrantes de los dos partidos” (p. 139).

Durante la Republica Liberal se pretendió transformar la planta en las instituciones, haciendo que la mayoría de funcionarios fueran liberales, empezando desde el Ministerio de Educación, cuya planta en su mayoría era conservadora, la remoción de conservadores de sus cargos genera una serie de disputas que resultan por convertir al Ministerio de Educación en una entidad inestable cuya planta de personal cambiaba constantemente. Aun así, se creó la Inspección Nacional de Enseñanza, quienes se encargaban de verificar y garantizar la aplicación de los programas oficiales y las orientaciones pedagógicas, metodológicas y científicas. Durante este periodo se introdujo la educación física a los planes de estudio, se fortalecieron los programas de educación de la mujer, frente a lo cual Herrera menciona que esto responde a los aportes del escolanovismo y a las necesidades del capitalismo en su fase industrial de la participación de la mujer en la “socialización en el interior de la familia, modernizando la *administración del hogar*” (Herrera, 1999, p. 203) sino también su participación en el mercado laboral.

Al inicio de 1946, con el regreso de los conservadores al poder, se restableció la educación de índole religioso, aduciendo la recuperación de los principios hispánicos y católicos en los cuales se había forjado la patria, puesto que era el más “vigoroso vínculo de nuestra nacionalidad” (Herrera, 1999, p. 248). De igual forma se atacaron fuertemente las iniciativas del periodo anterior, sobre todo en relación al intento de secularizar la escuela, pues según el sector conservador, dichas iniciativas respondían a unos intereses materialistas que sustraían al sujeto de su ser moral y promotoras del comunismo y del marxismo. El conservatismo también atacó a la Escuela Nueva, relacionándola precisamente con el marxismo, esto llevó a que conservadores y liberales moderados como Nieto Caballero, se alejaran o no intervinieran en las reformas educativas cuando éstas interferían con asuntos partidistas.

Posterior al asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, se delegó la responsabilidad de los desmanes generados alrededor de dicho magnicidio, a la reforma educativa de la República Liberal. Múltiples fueron los intelectuales que acusaron a la Escuela Nueva, al Ministerio de Educación, a la Escuela Normal Superior y al gobierno de los liberales de la violencia con la cual la población se manifestó el 9 de abril, aduciendo que la escuela activa y sus métodos sembraban anarquía y “al saltar una chispa por radio, arrasó gran parte de la capital y en las poblaciones más apartadas lo lanzó contra todo individuo que perteneciese a la derecha” (Herrera, 1999, p. 243). Se decía que la Escuela Normal Superior y su formación de maestros respondía a principios propios del marxismo, que alejaba a los niños de sus principios morales católicos educándolos en principios materialistas, que había alejado al magisterio de su función episcopal y de su función como combatiente de la lucha ideológica contra el comunismo. Así pues, la Escuela Normal Superior, “uno de los

proyectos que expresó de manera más ambiciosa la mirada modernizadora respecto al papel de los intelectuales y a la educación, durante la República Liberal” (Herrera, 1999, p. 17). Ésta fue trasladada a Tunja, y sufrió además profundas transformaciones estructurales que como menciona Herrera, fue prácticamente destruida en 1951.

El 9 de abril no solamente significó una serie de críticas a las reformas educativas liberales sino que también significó la proliferación de escuelas privadas a lo largo y ancho del territorio nacional, puesto que en la escuela pública estudiaban las clases más pobres, y los violentos hechos del Bogotazo despertaron un profundo repudio de las clases medias y altas por la clase popular. Eso, junto con el deterioro de la enseñanza pública, impulsó el fortalecimiento del sector privado, lo que significó también que el Estado delegara sus responsabilidades con respecto a la educación a particulares, dejando de abrir escuelas públicas en barrios ricos, por tanto, impulsó este crecimiento, aunque el Estado patrocinaba becas y subsidios en estos colegios. La mayoría de estos colegios eran de comunidades religiosas, estas veían con buenos ojos el hecho de ser partícipes de la educación de las clases medias y altas, puesto que esto significaba hacer parte del proceso educativo de las futuras elites del país, consolidando en éstas los valores propios de la religión.

Desde finales de la década de los cuarenta se inicia un proceso de generalización de la educación primaria, gratuita y obligatoria en todos los países del Tercer Mundo. A partir de 1948 con el Seminario Regional de Educación, auspiciado por la Unesco y la OEA, se concluyó entre otras cosas, la importancia de intensificar y extender la educación primaria. Posterior a éste, se realizó el Seminario de Alfabetización y educación de Adultos en Rio de Janeiro, donde nació la propuesta de la creación de un Plan Fundamental de Educación.

La cuestión de la educación fundamental básicamente se trataba de dotar a la población de un conjunto mínimo de herramientas prácticas y teóricas para afrontar nuevos requerimientos de una sociedad en vías de desarrollo, es de esta manera como no solamente en Colombia, sino en América Latina, una serie de instituciones tanto gubernamentales como privadas, como se mencionó anteriormente, se abanderaron de la causa de la educación, con el fin de mejorar la cobertura y satisfacer la demanda. Este proceso según los Martínez Boom, Noguera y Castro, se desarrolla entre 1947 y 1965.

Otro aspecto fundamental frente a la educación en dicho momento es la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA en 1957. La fundación de esta institución radica en la necesidad de optimizar la mano de obra “y el perfeccionamiento de la fuerza de trabajo como parte esencial del plan general de desarrollo, económico y social” (Martínez, Noguera, Castro, 1994, p. 35). Estos programas educativos de optimización de la mano de obra respondían a tecnologías desarrolladas en cooperación con organismos como la OIT, la CEPAL y la ONU, siendo el SENA uno de los primeros proyectos con los que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) inició sus actividades en Colombia, la metodología principal de este centro radicaba en el aprender haciendo, simulando un ambiente de trabajo “en donde fuera posible establecer una relación entre el desempeño real del oficio y su aprendizaje” (p. 36). El SENA no sólo significaba una vanguardia a nivel educativo siendo aplicada en el país en pro de la dinamización del sector económico junto con el educativo, sino que también se comenzó a vislumbrar como una posibilidad para las clases populares de acceder a cierto tipo de educación superior, que a principios de los años sesenta comenzaría a tener repercusión, lo cual es novedoso, teniendo en cuenta que la apuesta a lo largo del periodo estudiado, siempre ha sido la educación primaria, es necesario también mencionar que al ser las clases populares las que

acceden a dicha formación para el trabajo, se fortalecen las relaciones sociales de producción.

Se puede concluir que la historia de la educación en Colombia, como se menciona al inicio del texto, es una serie de avances y retrocesos en razón de una disputa perenne entre sectores que abogan por la secularización y la Iglesia Católica y sus aliados, es evidente cómo desde antes del periodo independentista se presentaban estas disputas y su permanencia a lo largo del tiempo han afectado profundamente el desarrollo del sistema educativo en un ritmo constante.

También se puede mencionar la influencia de las elites sobre la educación, puesto que estas disputas siempre se desarrollaron entre miembros de la institución eclesiástica, integrantes de partidos políticos, intelectuales liberales, más nunca se hace mención de alguna medida que se ejecutara en el sistema educativo proveniente de las bases sociales, es decir que la historia de la educación hasta mediados del siglo XX, con sus idas y venidas, son resultado de unas tensiones entre las elites del país en las cuales la participación de la población fue mínima. En ese sentido también se puede mencionar cómo las élites relegaron la responsabilidad del atraso del país a las clases populares, a su condición mestiza, a sus hábitos, sus costumbres y su falta de educación formal, esto se puede evidenciar en los procesos de higienización y alfabetización de principios del siglo XX, en los cuales se pensaba que enseñándole a la gente a leer, escribir, y transformando sus hábitos alimenticios, de aseo y de cuidado de su salud, se construiría una base social idónea para superar el atraso como nación, ignorando por completo las condiciones materiales de vida a las cuales estaban sometidas esas pobrerías y pasando por alto toda responsabilidad frente a esa situación que tenían como clase social.

A manera de conclusión se puede decir que las élites han estado a cargo de la educación del país, decidiendo qué educación debe recibir el pueblo y planteándose una educación particular para ellos mismos como clase, para la clase popular se planteó un modelo educativo partiendo de la lógica de que la población es la culpable de sus condiciones de vida y por tanto, de la situación de la nación, sin embargo sus contradicciones internas como élite ha condenado a las clases populares a un ir y venir constante y por tanto, a un sistema educativo que sufrió de una serie de rupturas y retrocesos no se desarrolló de manera constante.

6. Marco Teórico

6.1 Enseñanza de la Historia:

La enseñanza de la historia se ha venido modificando a lo largo del tiempo teniendo en cuenta la intencionalidad desde la que se aborda, dicha transformación se podrá evidenciar someramente en las siguientes páginas en las cuales se verá cómo los debates teóricos alrededor de la enseñanza de la historia se sitúan desde ésta como forma de transmisión de determinados hechos históricos importantes en la medida en que lo fueron para la construcción de la nación hasta la enseñanza de la historia como objeto de investigación. La enseñanza de la historia no es una categoría homogénea, es decir, no se puede hablar de la misma enseñanza de la historia para todos los ámbitos de escolaridad puesto que el nivel de complejidad y los intereses con los que se trabaja son distintos, por eso se abordará también una visión de la enseñanza de la historia a nivel universitario con el fin de evidenciar dicha diferenciación.

La enseñanza de la historia en Colombia comenzó a pensarse desde la Academia Colombiana de Historia, institución que también comenzó a hacer investigación histórica en el país caracterizándose por construir una Historia narrativa y chovinista enfocándose en los hechos militares, diplomáticos y en las biografías de los grandes héroes de la gesta de la nación, es decir, lo que entendemos por Historia oficial o Historia patria, claramente esto también se evidencia en la forma en la que se planteó la enseñanza de la historia como aquí se muestra:

(...) que el conocimiento de la Historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana; que la educación debe

tener una función eminentemente social, y todas las materias de los pñsumes y programas escolares deben estar orientadas a formar en las nuevas generaciones hábitos democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional; que los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República han puesto de manifiesto, una vez más, y con caracteres de gran apremio, que el estudio concienzudo de la Historia patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno (Aguilar, 1951, p. 10-11).

Según lo anterior podemos dar cuenta además del carácter “civilizador” con el que se concibe la enseñanza de la historia en tanto es necesaria para garantizar al estudiante “el más amplio conocimiento de la realidad colombiana y a la formación de buenos ciudadanos” (Aguilera, 1951) es decir, la enseñanza de la historia es necesaria para la formación de ciudadanos y esos ciudadanos se forjan a través de la enseñanza de un conocimiento indiscutible. Esta Historia producida por la Academia Colombiana de Historia se veía como un saber irrefutable, quienes la hacían y enseñaban se paraban en un lugar de erudición difícil de cuestionar, catalogados por sus partidarios como “las mejores inteligencias de la República” (Aguilera, 1951, p.6) lo incuestionable no solo se refleja para el estudiante que evidentemente no está en el lugar del erudito sino también para el maestro, la Academia Colombiana de Historia estructuró la enseñanza de la historia en 1949 de la siguiente forma:

La estructura de la enseñanza de la Historia, tomada en su acepción metodológica, comienza ahora, gracias al empeño de la Academia Colombiana de Historia, a imponer un rumbo de noble alcance. Dicha corporación, que tiene el carácter de

órgano consultivo del gobierno, ha establecido de 1949 en adelante, una cátedra pública permanente, a fin de que profesores y maestros se enteren experimentalmente de cómo se realiza la investigación, cómo se narran los hechos, cómo se describen los personajes, cómo se determinan las consecuencias de los acontecimientos, cómo se delimitan las épocas y, en general, cómo debe concebirse la enseñanza de la materia (p.10).

La enseñanza de la historia como menciona Aguilera en el texto se comenzó a implantar desde 1836 y hasta 1951 -fecha de realización del libro de Aguilera-, quienes seguían haciéndose cargo de la enseñanza de la historia eran los historiadores de la Academia Colombiana de Historia, eso implica que sus enfoques han prevalecido por más de cien años en las escuelas del país. Dicho enfoque se caracteriza como menciona Aguilera por hacer profundo énfasis en:

(...) las consideraciones que giran en torno al estado: primero el régimen de su majestad Católica; luego la administración de la Colonia como dependencia o extensión territorial del reino español; después la preparación del elemento humano cuando se proclamó la independencia; y finalmente la constitución de la República.

(...) Desde luego cabe en el programa de Historia patria superior, la investigación de hechos célebres de las historias especiales, por cuanto fueron contribución del elemento humano a la composición del organismo nacional (p.8-9).

Esta afirmación no sólo da cuenta del chovinismo con el cual se veía tanto la Historia como la enseñanza de la historia sino que además la podemos relacionar con el recorrido que hace Betancourt(1993) sobre la enseñanza de la historia en Colombia, pues es evidente

como la apuesta de ésta era rendir tributo a los sucesos forjadores de la patria, desconociendo adrede cualquier otro hecho que no tenga este carácter diplomático ni esté inscrito a los grandes hitos, las grandes anécdotas y los grandes hombres.

La enseñanza de la historia desde lo que nos menciona Aguilar tiene varias características, entre ellas que se concibe como un proceso meramente narrativo y transmisor de conocimiento, método que como veremos más adelante, constituye un elemento de debate en la actualidad, además se pretendía mantener el saber histórico escolar alejado de la contemporaneidad “con el fin de que los maestros no entrasen a calificar los sucesos ni los personajes contemporáneos, feliz precaución inspirada en la convivencia de evitar comentarios que pudieran introducir la discordia entre los alumnos, cuya afiliación a uno u otro partido político no puede evitarse en los hogares ni en las escuelas”(p.12). Esta afirmación la fortalece el autor arguyendo que tratar las discusiones contemporáneas provocan “desviaciones de la enseñanza” y además que:

(...) no es recomendable que la Historia contemporánea de Colombia avance hasta los días actuales. Conceptúo que el profesor y el alumno han de quedar, cuando menos, a treinta años de distancia de los últimos eventos previstos en el programa. Aparte de que la influencia de los personajes e ideas de los últimos tiempo, alcanza a perturbar el ánimo, por obra de la simpatía o de la antipatía de quienes explican u oyen las explicaciones relativas al momento presente, la reflexión nos dice que la Historia debe ser como el vino: necesita tiempo para que pase de la condición de mosto turbio y desagradable a la de jugo de contento y salud (p. 17).

Entre otras particularidades de la enseñanza de la historia que nos muestra Aguilar podemos encontrar que esta Historia oficial está por encima de otras historias “particularizadas” como la historia de la bellas artes, la literatura, la medicina, etc., puesto que se consideran menos importantes subordinándolas bajo las “altas cuestiones de Estado” (p.12), es decir que la historia que se enseña como política realmente es diplomática, entendiendo diplomático precisamente como las cuestiones del Estado, las contradicciones entre las altas esferas del poder y las instituciones, aunque teniendo en cuenta los enfoques de la Academia Colombiana de Historia es comprensible que arguyan lo político solamente a los hechos diplomáticos, sin embargo es necesario hacer esta aclaración con el fin de enfatizar la invisibilización que hay de lo popular en esta visión de la Historia y por ende de la enseñanza de la Historia, cuestión que se profundizará más adelante. También podemos encontrar que el tratamiento que se le daba al hecho de la conquista, la colonia y en sí a la intervención española en tierras colombianas es bastante cuestionable puesto que se sugería que se presentara el tema “con benignidad, hasta donde la verdad histórica lo tolera” (p.16) lo que menciona el texto es que el tema del trato que dieron los españoles a los indígenas y a los negros en el territorio americano debía ser discutido, o mejor dicho enseñado (puesto que en esta visión de la enseñanza de la historia la discusión era un evitable y no un objetivo como vimos anteriormente) pero desde los debates dados en las conferencias hispanoamericanas se “sugiere” que se procure presentar el tema con benignidad.

Aguilar posteriormente habla sobre su a la enseñanza de la historia, él dice que:

“Nos movemos aun dentro del perímetro estrecho y sofocante de Quintiliano, que no concibió la Historia para demostrar los efectos y proyecciones de los acontecimientos memorables, sino para narrarlos con fidelidad y exactitud. En un

siglo tumultuoso y activo como el presente nos hemos polarizado en la estática preceptiva, dejando al margen las leyes de la dinámica social y política, bajo cuyo signo trabajan sin reposo los iconoclastas modernos.” (p. 118).

El autor propone que se organice la función de colaboradores que organicen los archivos de forma sistemática y rigurosa de forma tal que en el proceso de confrontación documental de las ocurrencias históricas, se puede dar cuenta de una fidedigna explicación que pueda ser usada en las cátedras de Historia, el autor dice que “Trabajando bajo tales auspicios se obtiene, como fruto inmediato, elevar la Historia de la categoría de arte narrativo al grado de ciencia pedagógica de alcance insospechable en los tiempos que corre” (p. 118-119). También hace una fuerte crítica al marxismo diciendo que:

(...) las doctrinas de Carlos Marx han obtenido una difusión que amenaza, desde la cepa hasta la copa, al árbol de las tradiciones humanas. Para los apóstoles de la Internacional no hay Historia sino novelación de la crueldad del capitalismo. No hay heroísmo, la oblación, el sacrificio, tienen para aquellos la representación de meros signos aislados, de accidentes mínimos de la gran lucha de clases preconizada por el comunismo universal. Si para unos la religión es el opio que adormece al pueblo, para otros la Historia es el estímulo que pone a las naciones en guardia contra las asechanzas de la Dictadura y contra los arrebatos de la tiranía. Por eso a la Religión y a la Historias las persigue con encono donde los regímenes se nutren de insensibilidad moral y de ignorancia de las tradiciones populares (p. 117).

Y dice entonces que “Contra ese alud no podrá la cultura luchar sino con la avanzada de sus maestros, en cuyas manos se depositan los instrumentos de la crítica histórica, del

análisis espiritualista y de la interpretación humana de los sucesos que se han cumplido desde la culminación de la tragedia del Calvario hasta la transfiguración del cuerpo glorioso de la Patria.” (p.117) Con esta crítica se puede reflejar otra intencionalidad de la enseñanza de la historia desde lo que plantea el autor, una enseñanza de la historia que se reduce a la transmisión narrativa de conocimientos en pro de formar un ciudadano católico, con una profunda identidad nacional (chovinista), desconocedor de los alcances del paso de los españoles por su territorio y que además los identifique como quienes fueron sus reyes y gobernantes y además, un ciudadano que desprecie los valores contrarios a dicha formación, como por ejemplo los valores y planteamientos provenientes del marxismo.

Por último, el autor habla sobre el pensamiento de Simón Bolívar sobre la enseñanza de la historia; Bolívar decía que a los estudiantes debían enseñárseles desde la historia más reciente hasta la más antigua, teniendo en cuenta que este método facilitaría la aprehensión de dicho conocimiento, pues “la educación de los niños debe ser siempre adecuada a su edad, inclinaciones, genio y temperamento” (p.34). La historia más reciente por ende corresponda a la capacidad cognitiva y a los interés del estudiante pues es la más inmediata a su contexto. Se evidencia como claramente la percepción de enseñanza de la historia de Bolívar se yuxtapone con la de Aguilar, sin embargo el autor la menciona y sigue de largo con su relato, esto puede llevar a pensar el peso de los héroes y de los grandes hombres sobre el ciudadano (y el intelectual en este caso), a pesar de que su pensamiento es contrario, no se atreve a discernirlo o a problematizarlo de forma directa.

Lo que se presentó antes hace parte de lo que de forma muy general menciona Betancourt (1993) sobre la historia que se ha venido enseñando, o sea la historia oficial, las propuestas contrarias que emergen en oposición a ésta y los métodos que se han usado para

la enseñanza de la historia. En este texto Betancourt hace una reflexión sobre la historia que se ha investigado y enseñado, entendiendo, al igual que Aguilera, que “la enseñanza de la Historia es determinante en la formación de la “conciencia cívica y democrática” de todo ciudadano y a través de ella, decisiva en la configuración social de la “conciencia histórica”, pero cuestiona el relato de la Historia oficial arguyendo que “el papel jugado y la responsabilidad que le cabe a la llamada historia “oficial” y “patria” (...) en la intolerancia de los colombianos, en la irracionalidad de la lucha política, en los escasos desarrollos de la sociedad civil y en la violencia que frecuentemente aqueja al país”(p.38) y por tanto “El problema fundamental radica en que por varias generaciones el grueso de la población ha estado sometida a la enseñanza de una historia en esencia “conservadora”, prodemocrática y contraria al fortalecimiento de la sociedad civil, que no ha posibilitado en el colombiano medio el desenvolvimiento de una conciencia crítica, social y moderna para ‘hacer historia’”(p.25).

El autor comienza por mostrar cómo la historia investigada en Colombia pone fin a la historia sin recurrir a Fukuyama, teniendo en cuenta que por historia se entiende “la disciplina que estudia la realidad social en tanto dicha realidad se comporta como un conjunto de “particularidades en movimiento” (p. 22) y que en la visión oficial de historia “las élites han procurado hacer desaparecer gran parte de las <<particularidades en movimiento>>”. Betancourt profundiza esta afirmación diciendo que:

En tal sentido nuestra historia oficial ha tomado básicamente dos direcciones: frente al pasado remoto (Conquista, Independencia y construcción del Estado) ha procedido conforme a la más pura tradición clásica reconstruyendo el “hecho social particular”, la trayectoria de los “actores protagónicos” y principalmente los

“procesos” que partiendo desde abajo remataron arriba en la construcción de un sistema general (patria, partidos, nación, institucionalidad, etc.); y con relación a los tiempos más contemporáneos al tiempo que ha ilustrado uno a uno los rasgos funcionales y paradigmáticos del sistema y la sociedad (presidencialismo, jerarquización social, empresariado, consolidación del mercado externo, sentido patriótico nacional, etc.) ha juzgado como subversivas las acciones de sus opositores (caudillos de masas, el movimiento popular y social, el marxismo, la guerrilla, etc.) (p.24).

Es decir que con la construcción del Estado fue agotada la historia y lo que venga después a eso que no fortalezca dicho Estado es considerado involutivo. El autor nos plantea un elemento nuevo a tener en cuenta y es el de las élites, puesto que esta Historia ha sido escrita por las elites y enseñada a favor de éstas, cuestión que conlleva a lo que se mencionó anteriormente, a una invisibilización consciente de las acciones del pueblo o cualquier suceso ajeno a los personajes de la Historia oficial que constituyó el Estado colombiano, esto sucede según el discurso de los eruditos de la Academia con el fin de evitar “el quiebre del espíritu unitario de la nación”(p.25), el autor menciona que lo que realmente se ha mantenido no es una defensa del espíritu nacional sino un “miedo al pueblo” (p.27). Y al contrario de Aguilera, Betancourt no considera que sea posible un único relato indiscutible y fidedigno del pasado, puesto que dicho relato se constituye a través de las intenciones que lo configuran, por ende en la enseñanza de la historia sucede exactamente lo mismo, no existe una educación neutra como tampoco existe una versión neutra de la historia; fortaleciendo la afirmación de que la historia que se ha enseñado

cumple con una función específica en pro de las elites del país estando condicionada a cuatro concepciones primordiales: teocéntrica, hispanista, heroica y semi-patriótica.

A través del análisis que hace el autor de las diferentes historiografías que nacieron como contraposición a esta versión oficial (Historia Social, Historia revisionista, Nueva Historia, Historia de las mentalidades, Historia izquierdizante, versiones del Marxismo, versiones de la Historia popular, versiones de la Historia oral y testimonial) arguye que ninguna de éstas pudo realmente transformar el relato de la enseñanza de la historia en la escuela y que sus esfuerzos de contraponerse a la versión oficial no pasaron de la clandestinidad o la aparición de estos relatos “alternativos” de forma “tímida y a través de los libros de texto” (p.25).

Betancourt posteriormente analiza la Historia que se enseña en la escuela, teniendo todos los elementos anteriormente mencionados sobre la versión oficial de la Historia, adiciona que el método de enseñanza es verbalizante, enmarcándose dentro de un Programa y para el cumplimiento de éste usualmente la única ayuda didáctica es un libro de texto que suele ser de carácter obligatorio (p.30), textos que por lo general, como dice Javier Ocampo, se enmarcan en la visión tradicionalista “que defiende y sobrevalora la herencia española, la iglesia católica y el legado dejado por la costumbre”, la historia enseñada en la escuela también carece de un contexto social que como dice el autor:

(...)la acción educativa en la clase de Historia ha venido reduciéndose a una operación rutinaria y pasiva –mediante el seguimiento “fiel” y “acrítico” a in texto, exponente de la historiografía oficial en la mayoría de las veces, o de alguna de las nuevas tendencia críticas en algunos casos, simplemente se limitan a “llenar” un

Programa- la generalidad nos muestra que la Historia enseñada ha carecido de contexto social y que solamente en el mejor de los casos el ejercicio educativo no ha pasado de ser una mera erudición histórica si comprensión crítica. (...) los ejes conductores del discurso histórico continúan siendo los temas políticos y militares y la memorización sigue erigiéndose como el mecanismo más utilizado para lograr la “aprehensión” de fechas, datos y personajes cuya utilidad para el estudiante es sumo dudosa (p.31).

En ese sentido y teniendo en cuenta todos lo expuesto, el autor menciona que la consecuencia más grave de esta forma de enseñar historia es que los estudiantes no saben nada de historia puesto que no les interesa y además no la comprenden, por tanto él propone una enseñanza de la historia desde la historia, es decir enseñanza desde la disciplina. Betancourt ve a la enseñanza de la historia como un elemento potencial para “la construcción de una conciencia crítica entre los jóvenes, han comenzado a reflexionar acerca de los aspectos que atañen a la enseñanza de esta disciplina, tanto en lo que concierne a los contenidos, como a los métodos.” (p. 28-29), por esto es de vital importancia atraer la atención de los estudiantes y que los contenidos sea comprensibles para ellos, entonces propone:

Según criterio del autor del presente escrito, las diferentes corrientes que se nutrían del Marxismo y que desde luego permearon al magisterio llevaron al marco del aula de clase, en particular a las clases sociales y más específicamente a la cátedra de Historia, dos tendencias bien características:

Una versión economicista de lo histórico que enfatizaba en lo infraestructural, en la manera como los hombres se ubican en la sociedad; y una versión ideológica de lo histórico que atribuía mayor significado al papel jugado por los aparatos ideológicos, dentro de éstos primordialmente a la escuela. Una y otra soslayan también dos elementos fundamentales en el proceso de conocimiento, principalmente para reivindicar una enseñanza de la Historia desde la Historia: la cultura y la experiencia, son aspectos esenciales en el proceso de construcción de conocimiento, conciencia y por consiguiente en la del ser sujeto histórico. (...) Una enseñanza renovadora e innovadora de la Historia según las distintas posiciones actuales no puede perder de vista los dos anteriores antecedentes: Marxismo y Nueva Historia (p.p. 36- 43).

Profundiza su propuesta sobre la enseñanza de la Historia diciendo que:

La historia que debemos construir, la Historia que debemos enseñar tiene la obligación de edificar una problemática y de levantar hipótesis” y usar diversas herramientas como fotos, películas, estadísticas, etc. Para dar solución a esos interrogantes respaldados en métodos elaborados por la Historia y demás Ciencias Sociales. “Y de la misma manera la Historia que debemos enseñar se encontrará comprometida en el esfuerzo por cubrir todas las áreas: económica, social, política y de las mentalidades e integrarlas tomando como base las interacciones existentes entre unas y otras (p.46).

Además, propone el uso de varias herramientas distintas a la clase magistral, el uso de diversas fuentes, construir una hipótesis y resolverla a través de la metodología de la

investigación histórica, desde la indagación hasta la posterior verificación empírica a través de las fuentes.

Por último, el autor sugiere una estrategia didáctica basada en la ideología, la experiencia y la clase y la lógica historiográfica, para así construir la “enseñanza de la historia a tres niveles, siendo estos el nivel historiográfico, el programa y la crítica a los textos, el primer nivel permite familiarizar a los estudiantes con las diversas escuelas y conceptos claves para la historiografía, lo cual no solamente permite dar cuenta de la relatividad de las lecturas sobre los hechos históricos, sino que además permite hacer una crítica frente a estos, posteriormente crear el programa de acuerdo a los conocimientos previos del estudiantado o “experiencia transformada”, de esta forma iniciar la construcción de éste por los elementos en los cuales el estudiantado tenga más dificultades y falencias, esto permite que el programa no sea un requisito inalterable sino que pone al maestro en una posición crítica frente a éste y permite construirlo de manera pertinente para el contexto de los estudiantes, también propone después de estos dos anteriores ejercicios, hacer una crítica a los textos que suelen ser único material de trabajo en la clase de historia, esto con el fin de generar una discusión desde el estudiantado al material con el que trabajan, el autor sugiere que los ejercicios realizados en estos tres niveles se registren en ensayos realizados por los estudiantes que ayudaran a que consignen constantemente sus reflexiones, críticas y razonamientos frente al proceso, lo cual permitirá desarrollar la clase a través del debate y el enriquecimiento de la discusión, cierra sugiriendo el uso de la salida de campo, teniendo en cuenta los muchos lugares de los cuales el maestro de historia puede valerse para presentar de una forma diferente el conocimiento histórico, de lo que dice “la

práctica en un terreno con los estudiantes ha enseñado que éstos pueden incentivarse para captar y percibir la compleja “atmosfera” de los fenómenos sociales”(p.69).

Esta propuesta de enseñanza de la Historia que propone Betancourt sobre usar métodos y elementos propios de la disciplina histórica como las fuentes en el proceso de enseñanza también la rescata Vega (1998), quien propone que el docente se sobreponga a las prácticas de enseñanza tradicionales haciendo uso de la historia oral y las fuentes orales en la escuela desde la metodología propia de la investigación de la disciplina histórica. Vega inicia mencionando que la enseñanza de la historia suele tener dos tendencias dominantes: 1- Sobre “las fases evolutivas y de la manera como en cada fase debería suministrarse un conocimiento acorde con la respectiva edad del niño o del adolescente. 2- “Problemas pedagógicos de la enseñanza, considerando la relación maestro-alumno, lo específico de la Historia como materia de enseñanza-aprendizaje, los valores en juego en la enseñanza de la Historia, etc. El autor menciona que en la actualidad el debate es “si se reivindica un tipo de pedagogía concreta, ligada a los saberes particulares ¿Por qué no debe hacerse lo mismo en el caso de las ciencias sociales y más particularmente en la Historia? (...) Esto se trata de replantear la enseñanza de la Historia desde la Historia misma” (Vega, 1998, p.17). Luego menciona tres experiencias que replantean de dicha forma la enseñanza de la historia citando una experiencia en España donde dice que “La importancia de la investigación en la enseñanza con el fin de familiarizarse con las herramientas metodológicas que emplean los historiadores, las fuentes históricas, etc. “para poder comprender lo esencial del conocimiento histórico” (p. 17), seguido cita a Julio Valdeón quien dice que este proceso de enseñanza de la historia desde la historia “refuerza la importancia de los contenidos

disciplinarios, antes que la pedagogía, aunque no desconoce su importancia” y por último a Henry Pluckrose quien dice que:

Las escuelas deberían proporcionar a los niños la oportunidad de descubrir dicha zona ofreciéndoles las técnicas y los conceptos específicos del estudio de la historia. (...). Si los niños tienen que estudiar historia y extraer algún sentido de ello, se les debe ayudar a ser conscientes de lo que “significa ser un historiador”, a analizar el modo en que un historiador examina el material y lo interpreta (p.18).

Según Pluckrose, este enfoque permite que los niños de manera adecuada a una edad muy corta puedan comprender el rol del historiador y “Una vez desarrollada una comprensión sobre cómo plantearse el pasado, las técnicas adquiridas de esta forma pueden aplicarse a cualquier momento del pasado (tanto reciente como lejano) y a cualquier lugar, por ejemplo, a un estudio sobre el pueblo donde uno vive o un estudio sobre el Egipto de los faraones” (p.19)

Vega sobre este enfoque propone: 1). Sobre la enseñanza de la Historia basada en el análisis historiográfico y la enseñanza a partir de problemas; 2) Desarrollo investigativo de la historia popular y sus implicaciones para el conocimiento histórico y, desde luego para la enseñanza de la Historia donde “Se resalta la importancia de compenetrarse con los logros investigativos de la historia popular, no solamente para modificar los contenidos e incorporar nuevos agentes sociales a la historia escolar, sino para sensibilizar a profesores y estudiantes en la observación de su presente y su pasado” (p. 20).

La intención del autor frente a la propuesta es cuestionar la disociación entre investigar y enseñar, al observar las diferencias que existen entre lo que se investiga y las realidades

escolares, produciendo unos diálogos de sordos entre los que investigan y producen conocimientos y los que enseñan puesto que “los investigadores se dedican a una práctica cada vez más elitista, en la que pueden más los intereses económicos que el saber desinteresado, y los docentes se refugian en sus prácticas rutinarias y repetitivas al margen de los avances de la investigación”(p. 20).

El sentido de la historia que se enseña para el autor consiste en que “este debe ser ayudarnos a entender la encrucijada histórica en que se encuentra la humanidad, tendiente a encontrar una salida a los catastróficos resultados del progreso” (p. 21). Vega entiende por Historia la “Disciplina que estudia las sociedades en el tiempo” (p.21), y entiende por historia “señalar la real realidad que discurre al margen de la disciplina” (p. 21-22). Esta diferenciación que hace el autor es fundamental para la comprensión de su propuesta, puesto que constantemente se está refiriendo a estos conceptos de dicha forma, a la Historia (con mayúscula) y la historia (con minúscula). Por enseñanza de la Historia entiende la “Enseñanza de la disciplina algunas interpretaciones de los seres humanos sobre los sucesos pasados” (p. 22).

Vega en el texto evidencia cómo la enseñanza de la Historia se mantiene desligada de los avances de la investigación histórica como si éstos no la afectasen y como existe tanto un nulo interés de los historiadores profesionales por los problemas educativos dedicándose exclusivamente a un ejercicio elitista de producción de conocimientos históricos descuidando la socialización de los resultados, proceso que según el autor, debería hacerse precisamente en el ámbito escolar. En ese sentido, el autor menciona que: “De esa manera se pierden los nexos con la totalidad social, descuidando las explicaciones globales sobre la

evolución de las sociedades, que es una de las funciones del conocimiento histórico” (p. 27). Vega refuerza su posición diciendo que:

En general, el divorcio entre investigación y docencia ha dado como resultado que, mientras los historiadores se dedican a la investigación “pura”, sean los pedagogos y psicólogos cognitivos los que se ocupan de las estrategias de enseñanza. En este caso el avance en la disciplina le corresponde a los historiadores, pero los problemas de su enseñanza han sido abordados por psicólogos que poco comprenden lo específico de la Historia como conocimiento (p. 27).

En ese sentido para Vega es sumamente importante que en el proceso de enseñanza de la historia se creen lazos entre los investigadores y los docentes de historia puesto que:

Si la enseñanza de la Historia no se apoya en la investigación corre el peligro de fosilizarse y convertirse en una repetición eterna de lo mismo. Pero tampoco la enseñanza debe retomar acríticamente los resultados de la investigación, sino que los debe subordinar a los objetivos y estrategias propias de cualquier proceso de enseñanza, (...) la Historia que se enseña es más general y universal, porque pretende presentar al estudiante (unas) panorámicas globales (p. 33- 34).

Esta afirmación podemos relacionarla con lo que se mencionaba anteriormente sobre Betancourt acerca del “fin de la historia” debido a la abolición de las “particularidades del movimiento”, Vega también se recoge en esto y profundiza dicho planteamiento diciendo que:

Puesto que la universalización abstracta supone la negación completa de la historia, no tendría ninguna justificación su enseñanza. No habría necesidad de molestarse

reconstruyendo la diversidad cultural a lo largo de la historia ante la homogenización del mundo establecido por las transnacionales de comunicación y de la cultura de estirpe norteamericana. ¿Qué razón podría existir en enseñar Historia si ya todo el mundo está norteamericanizado en términos culturales? (...) Sería el fin de la enseñanza de la Historia, ya que no se justificaría estudiar los procesos históricos en sí mismo diversos y heterogéneos, en un mundo “poshistórico” (p. 126)

Por universalización abstracta o Universalismo Abstracto, Vega entiende “la cultura transnacional que, bajo la égida de los estados Unidos y sus multinacionales de la industria “cultural”, destruye aceleradamente a otras culturas” (p. 122), cuando menciona esta categoría también habla del chovinismo o Nacionalismo Estrecho, que encarna un miedo ancestral a tener contacto con los otros y negándose a reconocer que lo propio de la historia es el intercambio cultural y no el encerramiento autocontemplativo en sí mismo. El chovinismo cultural también puede llevar a un provincialismo trasnochado, proclive a reivindicar lo autóctono como lo único legítimo y digno de existir. Sobre estos dos términos Vega cuestiona que estos se presenten en la enseñanza de la Historia en la escuela y arguye que bajo ninguna forma pueden prevalecer allí puesto que los resultados pueden ser o la pérdida de la identidad nacional o chovinismos peligrosos mencionando como ejemplo la guerra de los Balcanes. En ese sentido para el autor:

(...) la enseñanza de la Historia debería, entonces, posibilitar el respeto de la diversidad, de la diferencia, del autorreconocimiento y la autoconfianza en sus propios valores, en la lucha contra el racismo y distintas formas de discriminación, del aprecio por sus recursos naturales, entre otras muchas cosas. La enseñanza de la

Historia tendría como tarea adicional mostrar que, puesto que no existen culturas superiores ni inferiores, sino diversidad cultural, cualquier cultura deber ser respetada y tolerada, por lo que en los planes escolares debería cambiar no solo el tipo de Historia que se enseña sino cómo se enseña (p.127).

Frente a la Historia, existe un debate que plantea Vega sobre lo que menciona Betancourt (1993), quien menciona que “Historia es Historia” y no existe, al contrario de lo que piensan los investigadores, otro tipo de “historiecita” para maestros y licenciados.

Para Betancourt “la práctica en el aula de clase y en los distintos ambientes de la experiencia docente-investigador de Historia (le ha) permitido (...) captar distintos grados de dificultad que presentan los alumnos en su acercamiento al conocimiento de la Historia” (1993, p.p. 44-45), por lo cual no es válido para él lo que sí plantea Vega y es la clara diferencia entre la Historia y la historia, para Vega “La historia que se investiga no puede ser la misma que se enseña ni siquiera en el ámbito de las ciencias sociales universitarias” (p.32). Esto se debe a que:

La investigación es minuciosa; exhaustiva, profundamente analítica (...).

Contrariamente, la enseñanza es sintética y no se detiene en el detalle, el matiz preciso. La enseñanza presenta –o debería presentar- los procedimientos centrales de una investigación y algunos de los resultados, pero no todos los procedimientos ni tampoco la totalidad de los resultados, puesto que eso es sencillamente imposible e improcedente. (...) Lo que se enseña en Historia es más limitado, en profundidad y

contenido específico para cada tema, que aquello que se investiga, aunque la enseñanza debería nutrirse de los procesos y resultados de investigación (p.33).

En ese sentido, se está de acuerdo con lo plantea Vega, puesto que en el proceso de enseñanza, aun cuando el docente haga uso de las herramientas metodológicas de la disciplina histórica -como lo proponen ambos autores- no deja de ser un ejercicio pedagógico adecuado a unas necesidades propias de la escuela y del estudiantado, cuyo interés no es producir conocimiento histórico sino enseñarlo, de hecho el objetivo del docente de historia no es hacer del estudiante un investigador de la disciplina histórica, sino enseñar precisamente lo que Vega menciona como “el resultado” de las investigaciones realizadas por los historiadores.

Por último, frente a la adecuación que para Vega sí se debe hacer del conocimiento histórico científico a la Historia escolar menciona unos principios explicativos siendo estos:

- Principio globalizador: este componente que considera que el estudio de los hechos del pasado debe ser considerado como una realidad global, es el resultado “de constatar la existencia de un alto grado de interdependencia entre los distintos niveles que configuran una sociedad (político, económico, social, científico, técnico, ideológico y cultural). Su carácter preeminente hace, además ineludible su presencia en todas las nociones que aquí distinguimos entre los procedimientos explicativos más característicos de la Historia: las nociones de causalidad, intencionalidad, cambio y continuidad

- Explicación causal: Se recalca que la historia no se puede explicar en forma simplista, ya que existen una multiplicidad de causas interrelacionados entre sí.
- Explicación teleológica o intencional: habría que considerar las interrelaciones “causas-motivos” y tratar de mostrar otro tipo de hábitos y culturas de sociedades y personas que vivieron en una época diferente a la del estudiante.
- Cambio y continuidad: tendiente a mostrar que los hechos humanos ocurren en el tiempo, para lo cual es preciso tener conocimiento de conceptos (como tiempo, cambio, evolución, desarrollo, retroceso) que permitan comprender la dinámica social a nivel temporal. (Vega, 1998, p.41)

Para Sebastián Plá la enseñanza de la historia y la historia que se investiga también se encuentran erróneamente desligadas, es decir, es perjudicial para el proceso de enseñanza y para la enseñanza como objeto de estudio que ese lazo con el conocimiento científico no exista, sin embargo Plá hace esta lectura desde un punto de vista derridiano, para el autor entra la enseñanza de la historia y la investigación histórica existe una lógica binaria entiendo esta lógica binaria² que jerarquiza a una sobre la otra siendo el centro de esta relación la investigación histórica, sin embargo para el autor tanto la enseñanza como la investigación en Historia son elementos constitutivos del ser historiador (p. 164). La investigación de Plá, que se sitúa en México, comenta como la enseñanza de la Historia es vista simplemente como una salida al campo laboral, un conocimiento práctico, un conjunto de habilidades, metodologías y aptitudes que el historiador debe adquirir para poder transmitir el conocimiento científico al estudiantado (p. 168), eso a través de un ejercicio

² El centro se constituye como tal, marginando aquello que no coincide con él, y definiendo y fijando, de manera más o menos rígida, el juego de los opuestos binarios. Los opuestos binarios establecen un orden conceptual, clasifican y organizan todo lo que hay y acontece en el mundo (Yébenes, Derrida, 2008, p. 152. En Plá, 2012 p. 164)

comparativo y deductivo entre diferentes programas de Historia de universidades mexicanas como la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad de Quintana Roo y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (p.167). El autor entiende por enseñanza de la historia:

(...) la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Esta construcción es situada³, histórica y culturalmente, en la que entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina formas particulares de pensar la historia, reglas que responden según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo. Asimismo el pasado o más bien los pasados que se disputan un lugar hegemónico en las aulas proceden de múltiples fuentes, como los metarrelatos³⁶ nacionales, corrientes historiográficas, memorias colectivas, historias locales, culturas juveniles y tradiciones docentes, entre otros. Las relaciones jerárquicas que se dan entre ellas no depende de la científicidad o no del conocimiento, sino del sentido escolar que se le otorguen. La configuración final es una acción política (p.169).

Como reflexión frente al postulado de Plá, se considera que no es posible hablar de muchos pasados en disputa por ganar una legitimidad en la escuela, sino que, como lo menciona Betancourt (1993) hay muchas versiones de la historia con diversas intencionalidades que permiten darle lecturas diferentes al pasado (pasado en singular) pero esto no implica necesariamente la existencia de muchos pasados.

³ Lo situado hace referencia a que todo proceso de aprendizaje y de significación se dan en prácticas sociales específicas que de una u otra manera los condicionan. (Plá, 2012, p.169)

Para cerrar se menciona la visión de enseñanza de la historia de Braudel (1935). Esta corresponde al lanzamiento de la Cátedra Civilización en la Universidad de Sao Paulo en la década de 1930, por lo cual la enseñanza de la Historia de la que se habla en este apartado es una enseñanza de la Historia más “compleja”, puesto que los contenidos que se abordan según lo que relata el autor, son mucho más complejos por varios elementos, como lo alejado del tiempo contemporáneo de los periodos a estudiar. Braudel especifica que la función de dicha cátedra era formar profesores para la enseñanza secundaria y para la investigación histórica.

Esa finalidad no se podrá alcanzar si la enseñanza no se hace en profundidad. La cultura histórica no se adquiere en los manuales sino en las obras esenciales. (p. 245)”. Aquí Braudel establece un lugar del conocimiento histórico frente a las demás ciencias sociales citando las obras de Pirenne “la Historia es la más antigua de las ciencias sociales, no la única, como bien se puede pensar” (Braudel, p. 240). El autor además sobre la ciencia histórica menciona:

Si la historia tiene posibilidades de ser una ciencia no es porque fije este o aquel punto sino porque nos lleva a comprobaciones generales sobre las sociedades, a señalar semejanzas a través de accidentes particulares. Y es en esos raros instantes que parece darnos la certeza de reconstituir el espejo en su totalidad. El paisaje integral está por constituirse. Trátese de la verborrea de la diplomacia, a veces tan ponderosa, o de la vida política, donde se sintetiza toda la colectividad; trátese de la historia de los grandes hombres, víctimas o verdugos de sus semejantes; trátese del precio del pan, de la evolución de las rentas o del cambio de monedas: ninguna de estas minucias se puede aislar del conjunto social con el que se relaciona.

Así arguye que el aprendiz de historiador “hará bien en ver todo, en no limitar su campo de observación. Reducir el pasado a lo que sólo es económico es tan absurdo como reducir todo el conjunto a los acontecimientos políticos, tal como se hacía apenas hace poco” (p.p. 241-242).

Braudel compara la labor del historiador con la del novelista al crear la vida: “La crea de nuevo sobre el plano de la verdad” (p. 242). Arguye también que “Quien no conoce el deleite de esa resurrección del pasado (...) no puede entender la alegría secreta del historiador ni el papel exacto del profesor de historia, de ese guía en los viajes a través de los tiempos” (p. 242). Aquí se puede visualizar también cual es el lugar que el autor designa al maestro de historia.

Braudel nos habla de la implementación de la cátedra civilización, allí dice por qué configuró de dicha forma el plan de estudios, que en su totalidad dura tres años dedicando el primer año a la Antigüedad, el segundo a la Edad Media y el tercero a los Tiempos Modernos periodo al cual en las facultades europeas dedican un tiempo más amplio, el autor arguye que dicha decisión se debe a que:

Si así procedimos fue porque el estudio de los tiempos modernos se cubre directamente en la enseñanza de las cátedras de historia del Brasil e historia de América. Por otro lado, los estudiantes ya conocen en líneas generales la historia de los tiempos modernos. De ahí la necesidad de consagrarnos a las épocas más lejanas, totalmente ignoradas. Además, existe la ventaja de recorrer lentamente el camino que lleva de Oriente a Grecia, de Grecia a Roma y de Roma a nuestros días, pasando por las etapas medievales, cuya pujante originalidad y cuyo valor hoy son

conocidos. Además, nos pareció bien hacer que el estudiante viviera en esas épocas tan alejadas y tan diferentes de la nuestra, en las que se encuentran oscuridades que no encontramos en otras épocas, pero que son obstáculos útiles para la inteligencia que reflexione sobre este mundo de coordenadas tan particulares, donde se empieza a elaborar lo que será y lo que después fue Europa, antes de esa cesura que hizo nacer a Brasil de Portugal... Es en esas tierras clásicas donde el aprendizaje del oficio histórico es más directo y más provechoso. Casi todos los historiadores de renombre mundial fueron especialistas en historia antigua y medieval. Un último argumento en favor de este programa es el mejor: la simpatía evidente de los estudiantes por estos difíciles problemas (p. 244).

Claramente podemos ver como Braudel nos evoca un escenario de enseñanza que no es la escuela y un tipo de estudiante diferente al de escuela, el estudiante universitario, por ende también nos está hablando de otra enseñanza de la Historia, que es allí donde congeniamos con el punto del que habla Vega sobre la enseñanza de la historia en el cual discute con la postura Betancourt, sí es diferente la Historia que se investiga de la Historia que se enseña y además esta se enseña de forma diferente teniendo en cuenta a quién se enseña, con unos criterios de profundidad distintos, como podemos ver el objetivo de Braudel en la Cátedra Civilización que fundó en la Universidad de Sao Paulo, es profundizar en ese territorio desconocido y alejado completamente del contexto contemporáneo del Brasil de la década del treinta en la que el historiador funda esta Cátedra, además de considerar que dicho periodo histórico será de gran interés para su estudiantado por el reto intelectual que éste acarrea, esto evidentemente no será nunca una reflexión de un docente de Historia en la escuela, al contrario, como podemos evidenciar en

las demás posturas, el docente de Historia debe pensarse en cómo hacer que determinado tema sea de interés para el estudiantado y no considera un tema como interesante o atrayente en sí, es decir que la condición del tema en sí sea de interés para los estudiantes en el contexto escolar, la escuela es un reto.

Braudel menciona la imposibilidad de sintetizar todos los saberes que el docente puede considerar importantes en un solo programa de estudios, aduciendo a la capacidad del estudiante a profundizar por sí mismo en lo que entienda como falencia o como textualmente lo dice el historiador en el texto “una cuestión de libertad y devoción” (p. 243); en este caso Braudel menciona que como elementos de dominio de todo historiador debe estar la cultura general, entendiéndola también como cultura intelectual y cultura internacional, que en el texto dilucida en tres elementos necesarios para el historiador siendo estos el conocimiento de la lengua materna, el latín y la cultura filosófica, al que describe como el *mis en place* del pensamiento.

Finalmente, el autor habla sobre la obligación de los docentes de secundaria que corresponde a lo siguiente: “Para el profesor de secundaria lo indispensable es un bagaje de conocimientos generales. La licenciatura asegura esta adquisición. Pero es apenas lo estrictamente necesario” (p. 245). También menciona la importancia de que el docente permanezca en el mundo de los intelectuales, es decir, que nunca deje de estudiar, de actualizarse y de producir conocimiento y que el hecho de que ese lazo se rompa podría hablarse de un “peligro social” (p. 246). En ese sentido, nos relacionamos de nuevo con la postura de Vega, es indispensable que no se desquebraje nunca el lazo entre la Historia que se investiga y la enseñanza de la historia, la escuela debería funcionar como un centro de socialización de la producción científica de la investigación histórica.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la enseñanza de la historia debería ser ese proceso de construcción de conocimiento histórico en los espacios escolares producto del uso de los métodos propios de la disciplina histórica con el fin de que el estudiantado forje un pensamiento histórico, se piense históricamente y configure a través de la crítica y la reflexión su propia conciencia ciudadana entendiéndose a sí mismo como un ser histórico, así pues se daría lugar a un ciudadano autónomo, crítico, reflexivo y que dimensiona la responsabilidad que como ser social tiene en la sociedad en la que vive, sin embargo, teniendo en cuenta que este proyecto se inscribe en un periodo histórico específico y cuya visión de enseñanza de la historia dista bastante de lo planteado inmediatamente antes, se considera que se puede entender como enseñanza de la Historia al proceso no neutral por el cual se configura la conciencia social y ciudadana del estudiante a través de unos contenidos divulgados en la escuela y cuya escogencia tendrá unas intencionalidades determinadas, generalmente de carácter político e ideológico. Es decir, con el fin de reafirmar o cuestionar determinadas posturas políticas e ideológicas.

6.2 Nación

El concepto de nación ha sido abordado por varios autores y de igual forma se ha mantenido como una preocupación de numerosos intelectuales desde la época de la Ilustración. Teniendo en cuenta que es a finales del siglo XVII e inicio del XVIII con la caída de los imperios que nace este fenómeno (Anderson, 1993), se puede argüir, como lo hace Hobsbawm (1990) que la nación es una novedad, es un fenómeno reciente; no se ha logrado llegar a ninguna conclusión satisfactoria sobre lo que es la nación, sobre cuales colectividades se pueden etiquetar como naciones y sobre cuales bases se determina el carácter nacional o <<nacionalismo>> de dichas colectividades. Sin embargo, a lo largo de

la historia se ha abordado la nación desde diversas perspectivas, como el lenguaje, es decir desde una colectividad que se identifica como tal por el dominio de una lengua vernácula o una lengua acogida a través de un proceso de colonización como pasó en América, África y Asia, se ha abordado también desde la etnicidad, es decir, como la identificación de una colectividad en sí a través de su origen étnico, también se ha definido como un obstáculo desde las perspectiva universalista de la Ilustración entre otras, la multiplicidad del abordaje de la categoría de nación es bastante amplio, en el siguiente texto se hará una mención de los conceptos y las reflexiones que se han generado alrededor de la nación.

La discusión teórica alrededor de qué es la nación comienza en Europa occidental, especialmente en la Francia revolucionaria y en Alemania, sin embargo en América a inicios del siglo XIX, como lo menciona Anderson (1993), se generan unos sentires nacionalistas durante el proceso independentista norteamericano y posteriormente las independencias latinoamericanas, quienes se movilizaron alrededor de una identidad nacional incluso antes de ser naciones. Debido a estas particularidades, se abordará inicialmente las primeras nociones de nación generadas en la Europa occidental, posteriormente se presentarán las nociones y los debates que se han generado en torno ésta.

Como se menciona anteriormente la discusión teórica sobre la nación inicia en Francia y en Alemania, siendo ésta un debate entre la Ilustración y el Romanticismo. Renaut (1993) menciona que desde la Revolución francesa, el término nación designa “una especie particular de comunidad política [en la que] los individuos tienen, en gran número, una conciencia de ciudadanía y en la que el Estado parece la expresión de una nacionalidad preexistente” (p. 38). Delannoi (1993) menciona como el enfoque de los teóricos franceses se centró en una idea universalista propia de la Ilustración dando lugar a lo que Renaut

(1993) llama “nación/contrato”, debido a que ésta se basa en la idea del contrato social de Rousseau, o “nación revolucionaria”; esta noción se caracteriza por ver a la nación como un obstáculo, como una entidad que daba lugar a la exaltación de los valores individuales sobre la voluntad general, Voltaire desde una perspectiva ilustrada y universalista, escribe en el “*Dictionnaire philosophique* que <<desear uno la grandeza de su patria es desear daño a los vecinos>>”(Delannoi, 1993,p. 13). Voltaire menciona también que “El patriotismo, obstáculo particularista, es reducido a una virtud de ladrones y de conquistadores que se reparten un botín. La gloria nacional sólo podría derivarse de la participación pacífica en el progreso de la Ilustración” (p. 29). Así mismo plantea en el *Essai sur les moeurs* que el desarrollo de la nación se da a lugar cuando conoce las artes: “Cuando una nación conoce las artes, cuando no está subyugada o arrebatada por los extranjeros, sale fácilmente de sus ruinas y siempre se restablece” (p. 29).

Por su parte Siéyès desarrolla una idea de nación desde una perspectiva constructivista o artificialista (Renaut, 1993) dice que la nación es un:

“conjunto de sujetos contratantes y que deciden entregar el poder a la voluntad general, (...) un cuerpo de socios que viven bajo una ley común representada por la misma legislatura (...) hace del Tercer Estado⁴ una <<nación completa>>, ya que al poseer cada orden en el Antiguo Régimen sus derechos y sus deberes, la unidad de la nación se detiene en los límites de un orden y no llega a englobar la totalidad de los órdenes, que son, pues, como otras tantas naciones”(1993 p.p. 42-43).

⁴ El tercer estado hace referencia al grupo social que se configuró en el marco de la Revolución Francesa entre los Sans-Culottes y la Burguesía como clase emergente. “La ficticia entidad concebida para representar a todos los que no eran ni nobles ni clérigos, pero dominada de hecho por la clase media” Hobsbawm (1964, p. 34)

Propone también la unidad nacional como un conjunto de individuos con derecho a una identidad y reconcomiendo recíproco de dicha identidad.

Finalmente Renaut (1993) cita Rousseau, quien no dio una definición propiamente de nación sin embargo da su percepción frente la comunidad nacional en el ‘Contrato social’ donde “expone una concepción ambigua de la voluntad general. El ideal de independencia nacional mezcla, en Rousseau, la autarquía colectiva y la fusión de los individuos (...) según él, para mantener la comunidad nacional y afirmar la libertad patriótica, hay que rechazar los vicios hedonistas. Civismo y cohesión obligan a sofocar el individualismo” (p. 31).

En Alemania la perspectiva que, al contrario de la francesa que se enfocó en el suelo y la ciudadanía, se enfoca en la sangre y la cultura, Renaut (1993) la llamaría “nación/genio” o “nación romántica”; esta perspectiva se caracteriza por hacer una crítica a la Ilustración, arguyendo contra su universalidad. Johann Gottfried Herder rechaza la Ilustración, rechaza la universalidad artificial, la arrogancia nacional, el imperialismo, la colonización y las guerras y define la nacionalidad “como algo ligado a una lengua de propiedad exclusiva” (Anderson, 1993, p. 103), es decir a la lengua vernácula, sin embargo Hobsbawm (1990) menciona que lengua en el sentido del pensamiento herderiano, es decir la lengua hablada por el *Volk*⁵, no era un elemento central del nacionalismo más no era del todo ajena a la configuración de la nación, “sin embargo, indirectamente llegaría a ser central para la definición moderna de la nacionalidad y, por ende, también para su percepción popular. Porque donde existe una lengua literaria o administrativa de elite, por pequeño que sea el

⁵ “Volk, es decir, un pueblo/nación.” (Hobsbawm, p. 199)

número de los que la usan, puede convertirse en un elemento importante de cohesión protonacional” (p. 68).

De la categoría *Volksgeist* se sostiene el desarrollo del concepto alemán de nación. Ésta no es una categoría propiamente de Herder, pero se deriva de su pensamiento, se ha entendido como una transición entre la Ilustración y el Romanticismo, y traduce “espíritu del pueblo” (Renaut, 1993 p. 46).

Para Herder “La política crea los Estados, la naturaleza crea las naciones” (p. 33), es decir, la nación no resulta de una voluntad política ancestral, sino de un determinismo cultural. Menciona que:

La nación, (...) es una cultura concreta: el sentimiento de pertenencia deriva de una solidaridad activa y calurosa. El estudio de las actitudes, de las costumbres, de las estéticas populares, es aquí el embrión de una etnología. La singularidad se añade al determinismo. Como todo individuo, toda nación tiene la vocación de expresar su creatividad y su originalidad (p. 34).

Según Herder, el pensamiento de la nación era originalmente anti-estatal, la nación debía resistirse al dominio atomizador del Estado. Como menciona Renaut (1993), la visión en la que se resume el ideal de Herder representa a unas naciones que coexisten en un culturalismo pacífico, casi botánico:

La naturaleza instruye a las familias. El Estado más natural es, pues, el de una nación poseedora de un carácter nacional que pueda conservar durante siglos y que pueda alcanzar incluso un gran desarrollo si los fundadores de la nación se dedican a ellos; pues la nación, igual que la familia, es una planta de la naturaleza, sólo que

sus ramas son más numerosas. Así que nada parece más directamente opuesto a la finalidad de los gobiernos que la ampliación desproporcionada de los Estados y la reunión bajo un mismo cetro de una mezcla extravagante de razas y naciones (p. 34).

Según Herder “existía en cada comunidad identificable una estructura histórica central cuyo desarrollo caracterizaba la vida y la actividad de la comunidad y, en su época, esta comunidad era la nación” (Morin, 1993, p. 431), por último Herder “detesta la arrogancia nacional, el imperialismo, la colonización y las guerras. No quiere sacrificar ni los individuos ni las culturas a las vastas abstracciones ideológicas” (Renaut, 1993, p. 34).

Frente a los aportes al concepto de nación desde la lectura romántica alemana, también se puede citar a Otto Bauer, político austriaco que decía que la nación “es un catalizador ideológico, un instrumento de difusión. (...) Objeto ideológico por excelencia, la nación facilita una base al nacionalismo, el cual, por retroacción, crea una ideología nacional, refuerza la nación” (Delannoi, 1993 p. 14). Bauer menciona también que la nación puede servir para sofocar la división nacional, sirve contra el imperialismo, contra la colonización. (...) la victoria, en efecto, refuerza la nación, y la derrota engendra el nacionalismo” (Delannoi, 1993, p.14). Bauer habla de la nación como la comunidad de destino, como el conjunto de hombres unidos en una comunidad de carácter sobre la base de una comunidad de destinos” (Hobsbawm, 1991, p. 14).

Finalmente se puede argüir que desde idea alemana de nación, ésta es entendida como “una entidad natural, la nacionalidad es igualmente una determinada natural. (...) la adquisición de la nacionalidad supone (...) que sea concedida por una instancia que verifica si se cumplen ciertos datos mínimos naturales (o supuestos como tales) para que pueda ser

agregado (...) al cuerpo de la nación” (Renaut, 1993, p. 49). En primer plano está el criterio de la lengua. La pertenencia a la nación, la nacionalidad “es un valor que hay que preservar a cualquier precio contra todo lo que pudiese desnaturalizarla” (Renaut, 1993, p.p. 49-50).

En ese sentido se prosigue abordando los debates que se han generado alrededor del concepto de nación, comenzando con Delannoi (1993), para él la nación es un ente teórico, estético, orgánico y artificial, individual y colectivo, universal y particular, independiente y dependiente, ideológico y apolítico, trascendente y funciona, étnico y cívico, continuo y discontinuo” (p. 9). Menciona que teóricamente hablando no se ha determinado una definición de lo nacional ni del nacionalismo, por tanto arguye que el fenómeno nacional sólo se capta a través de sus ambivalencias, el autor menciona nueve ambivalencias, la ambivalencia ‘teoría y estética’ que consta de una nación que se define a través de criterios descriptivos alrededor del contrato social, la identidad colectiva y la filosofía de la historia, pero que así mismo tiene unas “filiaciones, arquetipos, juego de influencias. Las rutinas, las costumbres, las artes menores como las obras maestras de las bellas artes [que] expresan la nación” (p. 10). Delannoi sintetiza esta ambivalencia diciendo que “la nación como un espacio en el que tuvieron lugar unos acontecimientos que dejaron huellas” (p. 10). La segunda ambivalencia comprende lo ‘orgánico y artificial’, lo orgánico en tanto “lo nacional es vital”:

Se dan todas las comparaciones antropomórficas en la representación del sentimiento nacional: padre-madre, hijo-hija, hermano (...) la metáfora orgánica fecunda el relato histórico. Los héroes nacionales, agentes de esta supervivencia, descansan en el panteón de la memoria nacional. Sirven a la nación, entidad divina, a medias persona y a medias grupo, hidra que se bate sobre campos gloriosos. El

argumento supremo de lo nacional es orgánico: es algo vivo. La nación es palpable y duradera porque en ella está el sentimiento de la existencia (p. 10).

Frente a lo artificial Delannoï arguye que la nación responde a una metáfora del cuerpo construido, puesto que la nación es producto de la conciencia generada por construcción imaginaria y luego “es por una construcción práctica como una entidad política refuerza la nación y la sostiene” (p. 11). La tercera ambivalencia corresponde a lo ‘Individual y colectivo’, arguye que la nación es tratada como individuo, a la nación se le atribuyen características o sentimientos propios de un individuo, tal como la felicidad, el orgullo o la vergüenza, sin embargo esta nación es un colectivo individualizado. El carácter colectivo de la nación según el autor recae en la ideología, la política y el nacionalismo, puesto que con estos móviles se explotan las energías individuales de quienes hacen parte de dicha colectividad individualizada llamada nación, el autor lo ejemplifica mencionando que: “las guerras religiosas, el comunismo, han adoptado la forma nacional. Ahí el individuo ya no es sostenido en su conciencia de sí (nación=derecho), sino utilizado para fines englobantes (nación=deber). Puede suscitarse un egoísmo colectivo paranoico por estas representaciones en las que el individualismo y el colectivismo se fusionan (p. 12).

La cuarta ambivalencia habla sobre lo ‘universal y particular’, lo universal referido a la naturaleza y lo particular a la cultura, aquí el autor cita el concepto de nación ilustrado, en el cual la nación es un obstáculo para la Ilustración pues se mencionó anteriormente, Voltaire arguye que <<*desear uno la grandeza de su patria es desear daño a los vecinos*>>. En el mejor de los casos, una nación sólo podría ser el soporte de una civilización con valor universal. Este florecimiento civilizador es cultural y no político” (p. 13), pero las críticas que se han hecho a la Ilustración frente a que no es la

universalidad “uniformizadora y mutiladora” lo que caracteriza a la naturaleza sino la diversidad, para Herder como ya se había mencionado, es la cultura la que hace a los Estados, la naturaleza hace las naciones. La quinta ambivalencia se refiere a la ‘Independencia y dependencia’, la independencia en tanto la nación es productora, matriz y resultado de su historia, pero así mismo la nación es dependiente en tanto es una “cristalización de determinismos históricos y de azares políticos. Es un residuo en la superficie de los determinismos económicos, culturales”, afirmación que el autor respalda citando la “comunidad destino” que plantea Bauer. La sexta ambivalencia aborda la ‘Ideología y [el] apoliticismo’, siendo como se había mencionado en la tercera ambivalencia, la nación es un catalizador ideológico, un instrumento de difusión, la nación es ideológica por excelencia y crea para sí una ideología nacional que la refuerza como tal, así el autor argumenta que “la referencia nacional sirve para sofocar la división nacional (...). Sirve contra el imperialismo, contra la colonización. (...) la victoria, en efecto, refuerza la nación, y la derrota engendra el nacionalismo” (p. 14).

La séptima ambivalencia trata sobre lo ‘Trascendente y funcional’, la nación trascendente en tanto se ha forjado alrededor de ésta se ha forjado el imaginario de sacrificio por su salvación, Delannoi citando a Ernst Kantorowicz menciona “uno se sacrifica por la nación bajo el imperio de una fuerza mítica o mística. Este don puede adoptar la forma de una redención” (p. 15), lo que en la Roma antigua se conocía como *Pro Patria Mori*. Pero así mismo la nación es objeto de una politización instrumental por parte del Estado, que ha utilizado a la nación “para consolidarse, legitimándose y reforzándose en nombre de la nación. La nación está así al servicio del Estado que la controla, y el Estado al servicio de la nación porque la organiza” (p. 15). La octava ambivalencia el autor la trata

alrededor de lo étnico y lo cívico, esto frente a lo que se ha mencionado anteriormente como las diferencias fundamentales entre el esquema de nación francés y alemán, siendo en el primero el suelo y la ciudadanía los constitutivos de la nación, caracterizándose por un sentido de voluntad, es decir, es la voluntad el móvil de quién se sienta ciudadano y por ende parte de la nación, y el segundo basándose en la etnicidad y la cultura, entendiendo estos elementos como herencias tradicionales, frente a esta ambivalencia el autor argumenta que “los Estados-naciones nunca corresponden exactamente a las fronteras definidas por la aplicación de los criterios de nacionalidad (etnia, lengua, cultura, etc.), pero no se puede prescindir de estos criterios” (p. 15).

Por el último, el autor habla sobre la ambivalencia referente a lo ‘Continuo y discontinuo’:

La continuidad es un postulado indispensable de la nación (...). El Estado impone deliberadamente criterios territoriales. Y además, el nacionalismo, progresista o reaccionario, debe contar con un despertar y un sobresalto: volver al pasado para proyectarse al porvenir. Lo discontinuo se impone así bajo la forma del sueño y del despertar (p. 16).

Delannoi finaliza arguyendo que la nación atraviesa las teorías y por tanto no pertenece a ninguna de éstas, debido a la presencia de las ambivalencias anteriormente explicadas, que atenúa el alcance de la teoría a una explicación satisfactoria a lo que es la nación y sin embargo constituyen el éxito y la persistencia de la forma nacional, concluye diciendo que “La nación es un instrumento de la conciencia histórica y de la conciencia política, el nacionalismo una forma ideológica” (p. 17).

Renaut (1993), presenta una discusión en la cual su objetivo es que la nación se separe de la noción de nacionalismo, es decir, que ésta no se encuentre como detonante o causal de los nacionalismos, además propone superar la antinomia entre las ideas de nación francesa y alemana, para esto inicia citando a Raymond Aron (1962), quien menciona como desde la Revolución Francesa el término nación designa “una especie particular de comunidad política [en la que] los individuos tienen, en gran número, una conciencia de ciudadanía y en la que el Estado parece la expresión de una nacionalidad preexistente” (p. 38), el autor posteriormente menciona que las concepciones de nación moderna, como bien ya se ha venido mencionando, se pueden distinguir entre la idea de la Ilustración y que según el autor, encontraría su realización en el discurso revolucionario, es decir, la ideología de la Revolución Francesa, y la alemana, que se deriva de la noción herderiana de *Volkesgeist*.

Así pues, Renaut nos presenta las diferencias entre lo que él llama <<Nación revolucionaria>> o <<Nación contrato>> y la <<Nación romántica>> o <<Nación genio>>, para la primera cita a Siéyès, quien dice que la nación es “un cuerpo de socios que viven bajo una ley común representada por la misma legislatura” (p. 42), es decir, un conjunto de individuos con derecho a una identidad y reconocimiento recíproco de dicha identidad que forman una unidad nacional. Sobre la Nación romántica, el autor cita a Joseph Maistre, quien dice que la nación se forja sobre una noción de alma colectiva, siendo esta una totalidad inclusiva, una tradición, enraizada en un pasado, unida por unos vínculos orgánicos de pertenencia a una comunidad viva de lengua y raza (p. 45), desde la idea alemana de nación se entiende que ésta es:

Una entidad natural, la nacionalidad es igualmente una determinidad natural. (...) la adquisición de la nacionalidad supone (...) que sea concedida por una instancia que

verifica si se cumplen ciertos datos mínimos naturales (o supuestos como tales) para que pueda ser agregado (...) al cuerpo de la nación. En primer plano está el criterio de la lengua. La pertenencia a la nación, la nacionalidad es un valor que hay que preservar a cualquier precio contra todo lo que pudiese desnaturalizarla (p. 49-50).

En ese sentido, la nación revolucionaria y la nación romántica son antinómicas entre sí, puesto que la primera se inscribe bajo la idea de la libertad y la segunda se inscribe bajo la idea de naturaleza, necesidad y determinismo, el autor arguye que “esta lógica (...) no sólo constituye, *a priori* por decirlo así, un problema, una amenaza a conjurar, sino que pueden introducirse todas las temáticas nacionalistas (...) ni una ni otra de las dos tesis presentes pareciese capaz de proporcionar aún una cisión asumible del vínculo nacional.” (p. 50), así pues Renaut lanza una crítica a las dos ideas de nación diciendo que:

La idea de nación- genio cierra la comunidad nacional a la dimensión del porvenir: concebida así, la nación no puede desarrollar sino sus virtualidades propias, las que lleva consigo desde su nacimiento, y su devenir no hará, pues, sino actualizar su pasado, sin que ninguna aportación verdaderamente nueva pueda renovar su destino. Por razones múltiples, y claras, se puede –y sin duda se debe- desconfiar de un modelo tal que, de hecho, niega totalmente la libertad de las personas, las cuales se encontraría así inscritas absolutamente, por su naturaleza, en la comunidad de la que son miembros. (...) La idea de nación contrato plantea igualmente muchos problemas: se basa, de hecho, en una idea de libertad que es verdaderamente, *stricto sensu*, una Idea. (...) Y lo que es más, al fundamentar la unidad nacional en la pura y simple adhesión voluntaria, se cierra así la comunidad a la dimensión de pasado: comprendida así, la nación no retiene nada de su cultura, ni de sus tradiciones; y su

apertura absoluta, al negar por definición todo lo que se pudiera determinar su identidad, la encamina rectamente a la disolución” (p.p. 51-52).

Teniendo en cuenta lo anterior, Renaut argumenta que la oposición entre estas dos ideas de nación se reducen a “una pura división entre dos culturas, y sigue estando en gran parte por escribir la encuesta que esclarezca la arqueología de este desdoblamiento, inscrito realmente en el seno de cada una de las culturas, alemana y francesa” (p. 48), por tanto la posible solución a la antinomia entre las dos ideas de nación que propone el autor intenta superar la oposición de la nacionalidad-adhesión libre y la nacionalidad-determinación a través de los postulados de Johann Gottlieb Fichte (1807) quien dice que la nación se configura a través de la lengua: “designación de la lengua como fundamento de la unidad nacional es a partir de <<la fuerza natural generadora de la lengua>> como se concibe el proceso de formación de una nación” (p. 52-53).

Fichte propone que la lengua alemana posee mayor vida en comparación con las lenguas neolatinas en tanto estas últimas han corrompido su estado primitivo tomando elementos del latín, siendo esta última una lengua muerta, a diferencia del alemán que Fichte concibe como lengua viva, extrayendo fuerzas de la fuente original, así pues Fichte habla del *Urvolk*⁶ unido por la naturalidad de su lengua.

Fichte (1797) propone sobre la nación una idea cercana a la nación revolucionaria pues en esta “pretende fundamentar el modelo de la constitución republicana”(p. 53), cuando Fichte explica que la autoridad suprema es responsable ante la nación y eso, en cuanto a su capacidad de hacer reinar el derecho y la justicia en el Estado, la idea de nación que el moviliza no es radicalmente diferente de la que aparecía en la declaración de los derechos

⁶ Urvolk: Pueblo original

del hombre de 1789 a través de la afirmación de que “el principio de toda soberanía reside en la nación” (p. 53).

Fichte (1807), por el asunto de la defensa de la idea de la lengua como elemento configurador de la nación puede parecer afín a la idea de nación-genio, sin embargo en *Fondement du droit naturel* escribe unas líneas importantes que permiten discernir de una presunta defensa de la idea romántica de nación:

Quienquiera que crea en la espiritualidad y en la libertad de esta espiritualidad, y quiera por la libertad proseguir el desarrollo eterno de esta espiritualidad, ése, dondequiera que haya nacido y cualquiera que sea su lengua, es de nuestra especie, nos pertenece y hará causa común con nosotros. Quienquiera que crea en la inmovilidad, en la regresión y en el eterno retorno, o instale una naturaleza sin vida en la dirección del gobierno del mundo, ése, dondequiera que haya nacido y cualquiera que sea su lengua, no es alemán, es un extraño para nosotros, y hay que desear su total separación de nosotros lo antes posible (p. 357).

Renaut arguye que este texto rompe de forma brutal la naturalización de la idea romántica de la nación, menciona en la obra anteriormente citada, Fichte insiste en el tema de la <<educación nacional>> a través del cual hace de la nación el producto del proceso educativo, es entonces el Estado e que se encarga del papel de organizar esta educación nacional:

(...) si es de la educación de la que se espera la formación de la unidad nacional, <<sería así al Estado al que deberíamos dirigir ante todo, esperanzados, nuestras miradas>>, de manera que, aparte del algunas <<iniciativas privadas>> destinadas a

quedar como <<ensayos aislados>>, <<se encargue de la tarea que le proponemos>> y desarrolle en todo el territorio, para >>todos los ciudadanos sin excepción>>, la educación deseable” (p. 57).

En ese sentido, Renaut dice que la herencia revolucionaria de nación se relaciona con la concepción fichteana, pues la propuesta educativa que éste plantea corresponde indudablemente para el autor con la tradición republicana, pero recuerda que la reflexión fichteana concede una gran importancia al asunto de la lengua en la configuración nacional, es entonces en esta propuesta trabajada por Fichte donde Renaut encuentra una posibilidad de superar la antinomia de los modelos artificialista (revolucionario) y el naturalista (romántico).

Se puede decir que Fichte aporta una tercera idea de nación teniendo en cuenta que su reflexión no obedece puramente ni a la idea del contrato ni a la del genio, su “concepción para la cual la nacionalidad se piensa, en efecto en términos (...) de *educabilidad*” (p. 60). “Fichte hace de la comunidad nacional una unidad a la cual puede adherirse todo individuo, desde el momento en que reconozca los valores del espíritu y de la ley (...) la libertad, que fundamente la adhesión, es, no una libertad metafísica que trascienda el tiempo y la historia, sino una libertad siempre en situación; una libertad, en suma, que, para ejercitarse de una manera significativa, debe inscribirse en una cultura y en una tradición para las cuales tienen sentido los valores del espíritu y de la ley” (p. 60).

A modo de reflexión conclusiva, el autor propone “simplemente observar que nada obliga en absoluto a considerar que sólo puedan concebirse dos ideas de nación, centradas

respectivamente en el contrato y en el genio, en el puro voluntarismo y en el puro nacionalismo” (p. 59).

Tras una presentación de las reflexiones que se han generado sobre el nacionalismo, siendo estas de carácter pronacionalista o antinacionalista, Pierre-André Taguieff (1993) parte de la pregunta sobre qué ha pasado a nivel teórico con la noción de nacionalismo francés, llega entonces a la discusión del mal nacionalismo -discutido por autores antinacionalistas- relacionado con la xenofobia citando a Albert Mousset, quien menciona que: “Se entiende por nación una agrupación de hombres reunidos por un mismo error sobre su origen y por una común aversión hacia sus vecinos” (p. 76).

Sin embargo Taguieff menciona como algunas posturas nacionalistas, como la propuesta por Charles Maurras en 1923 donde dice “*Patriotismo* convenía a Déroulède porque se trataba de recuperar *la tierra*. <<Nacionalismo>> convenía a Barrès y a nosotros porque se trataba de defender a *hombres*, su obra, su arte, su pensamiento, sus bienes, especialmente amenazados por la invasión judía, meteca y meteca nórdica, meteca protestante” (p. 76). El autor explica que esta postura no solo se trata de un “movimiento de defensa necesario e indispensable [puesto que] no sólo se trataba de responder al internacionalismo, sino *a los demás nacionalismos*” (p. 77), es decir, en defensa de una conservación identitaria, a lo que Maurice Blondel parece responder en 1923 que el nacionalismo es una reacción excesiva, “una reacción inmoderada contra doble tendencia excesiva característica del mundo moderno, individualista e internacionalista, pero que va en el sentido exclusivo del <<cosmopolitismo>>, y consiste en deslegitimar absolutamente los arraigos en tradiciones, así como en descalificar radicalmente las pertenencias comunitarias” (p. 77). Blondel veía un efecto perverso en las posturas extremas

(nacionalismo/antinacionalismo) arguye pues que “el exceso de la reacción nacionalista, mixta de exclusivismo y de imperialismo, refuerza la reacción antinacionalista, la cual produce una intensificación de la reacción nacionalista” (p. 77).

Posteriormente el autor plantea sus críticas tanto al <<buen nacionalismo>> como al antinacionalismo arguyendo frente al nacionalismo que no es posible de existencia de una cosa sin la existencia de su contrario y, frente al antinacionalismo que “pecan de un maniqueísmo que ellos reprochan violentamente, suprema inconsecuencia, a los nacionalistas, sus enemigos absolutos y demonizados”, postura que radica en “cierta concepción <<individualista>> de la libertad humana como independencia voluntaria.

En ese sentido el autor cita a J.J. Breuille para exponer enfoques no ideológicos de la ideología nacionalista a través de tres enunciados propuestos por Breuille, mediante el cual podemos reconocer otra noción de nación:

1. <<Existe una nación dotada de un carácter específico explícito. >>
2. << Los intereses y los valores de esta nación tiene prioridad sobre los de cualquier otro interés y valor. >>
3. <<La nación debe ser tan independiente como sea posible, lo que requiere el reconocimiento de su soberanía política. >> (p. 90).

Más adelante cita a Louis Dumont con el fin de presentar “una paradoja constitutiva del nacionalismo en cuanto sistema más o menos organizado de representaciones, de creencias y de valores.” Allí encontramos entonces otra definición de nación planteada por Dumont, que se “sitúa expresamente a ésta en la <<configuración ideológica moderna>>, es decir, es

el individualismo en cuanto <<rasgo mayor>> entre los que constituyen esta configuración.” (p. 90-91); Dumont dice entonces que:

La nación es precisamente el tipo de sociedad global correspondiente al reino del individualismo como valor. No sólo lo acompaña históricamente de acuerdo con el individualismo como valor. La nación es precisamente el tipo de sociedad global correspondiente al reino del individualismo como valor. No sólo lo acompaña históricamente, sino que se impone la interdependencia entre los dos, de suerte que puede decirse que la nación es la sociedad global compuesta de gentes que se consideran individuos (p. 90).

El autor frente a esta definición dice que:

“es congruente con la idea normativa de autodeterminación, en cuanto <<proceso democrático que forma una grupo y legítima un gobierno sobre la base de las voluntades individuales>>. (...) La individualización del colectivo es la producción metafórica de la nación en el marco de la ideología moderna. Es mediante este trabajo instaurador de la imagería individualista como se engendra la versión fuerte del nacionalismo: la nación como cuerpo individuado, o como comunidad orgánica” (p. 91).

Para cerrar el autor cita a Georges Vaches de Lapouge quien aborda en su libro *L'Aryen. Son rôle social* la <<realidad biológica de la nación>> abordando una idea en contra de lo que Taguieff denomina como nación-empresa: “Las naciones no son sociedades de las que uno se convierte en miembro por elección, ni asociaciones de intereses en las que se entra adquiriendo una acción, y de las que uno se desprende como de

un valor” (p. 123). Aborda también una definición racialista de la nación pero esta entendida como “una comunidad de sangre pensada según el modelo de la familia”:

Una nación es un conjunto de individuos procedentes de diferentes razas, pero unidos por complejos vínculos familiares, y cuyos antepasados reaccionaron históricamente unos contra otros, sometidos a selecciones comunes. Comprende a los vivos y a muertos más numerosos, y a la posteridad hasta el fin de los siglos, pues la nación, necesariamente, pretende la eternidad y la universalidad, es decir, permanecer sola y cubrir el globo entero con su descendencia (...) La nación aparece así como una inmensa familia compleja, limitada por fronteras. Los vivos son solidarios de los muertos y éstos del porvenir. Seguramente la mayor parte de estos lazos son infinitamente tenues, amenazados sin cesar o rotos por la labor de contra versión, pero tan entrecruzados que la trama sigue siendo fuerte en el espacio y en el tiempo (p. 123-124).

Christophe Jaffrelot inicia hablando sobre la modernización y el nacionalismo, términos que se relacionan en cuanto el primero hace alusión al cambio social inducido por transformaciones materiales y el segundo designa de entrada (...) un estado de espíritu, un sentimiento nuevo vinculado a la modernización y por el cual una población dada se reconoce como perteneciente a una misma <<nación>>” (p. 204-205). Posteriormente habla de La escuela del <<Nation-building>> mencionado primero las aportaciones de Stein Rokkan: tres variables que plantea para el estudio de la emergencia de los primeros Estados-naciones europeos “a partir de las variables económicas, territoriales y culturales (...). El examen de estas variables permite reconstituir las etapas de la formación de las naciones y explicar sus características” (p. 205). El autor menciona que: “El interés de estos

trabajos resulta, sobre todo, limitado para nuestro propósito por el poco espacio que conceden al concepto de <<nación>>. Ésta, percibida como la resultante de procesos a largo plazo no es apenas analizada salvo a través de su marco institucional, el Estado” (p. 206).

Más adelante menciona la variante cibernética de esta escuela y su figura más representativa, Karl Deutsch quien “aspira a formular un verdadero modelo de nacionalismo concediendo siempre la prioridad a los datos estadísticos, pero concentrándose en la <<modernización>> vinculada a las revoluciones tecnológicas de la era industrial” (p. 206). Para Deutsch la modernización es “Un factor decisivo de la asimilación y de la diferenciación nacionales ha resultado ser el proceso fundamental de la movilización social que acompaña al crecimiento de los mercados, de las industrias y de las ciudades, y finalmente de la alfabetización y de las comunicaciones de masas” (p. 208).

Jaffrelot más adelante habla sobre el debate marxista frente a la idea de nacionalismo, allí cita a Etienne Balibar y a Immanuel Wallerstein quienes a través de un análisis económico de la configuración del plano territorial arguyen que: “Las unidades nacionales se constituyen a partir de la estructura global de la economía-mundo, en función del papel que juegan en ella en un periodo dado, empezando por el centro. Mejor: se constituyen las unas contra las otras en cuanto instrumentos en competencia de la dominación del centro sobre la periferia” (p. 217).

Posteriormente se plantea el debate entre “primordialistas” y “modernistas” que consiste en saber si el grupo étnico es un dato o una construcción, para los modernistas se trata pues de una construcción, los primordialistas se dividen en <<clásicos>> y

<<sociobiológicos>>, los primeros asumiendo el grupo étnico como una serie de datos de “lugar, de lengua, de sangre, de visión del mundo y modo de vida” (p. 227), y los segundos los define en clave de crítica al limitarse a “afirmar la naturaleza fundamental del sentimiento étnico sin sugerir explicación alguna sobre la razón de que sea así” (p. 229). En ese sentido el autor cita a Walker Connor, quien critica a los defensores del primordialismo, refutando “la identificación de una nación a partir solamente de sus manifestaciones <<primordiales>>” (p. 233) diciendo que:

Toda nación, por supuesto, tiene características tangibles y, por tanto, una vez reconocida, puede ser descrita en términos de números, de composición religiosa, de geografía y de otros múltiples factores concretos. Pero ninguno de estos elementos, por necesidad, es esencial (...). La esencia de la nación (...) es una cuestión de autopercepción y de autoconciencia. (...) Un grupo étnico consciente de sí mismo. Un grupo étnico puede ser fácilmente diferenciado por el observador exterior, pero, hasta que sus miembros lleguen a ser conscientes ellos mismos del carácter único de su grupo, es simplemente un grupo étnico y no una nación” (p. 233-234)

Crowley (1993) reflexionando sobre la etnicidad como categoría para entender las dinámicas de integración de los inmigrantes en territorio francés dando lugar a una “sociedad pluriétnica” (p. 256), entiende la etnicidad como una categoría ambigua y no arbitraria, relacionándola directamente con “las ambigüedades paralelas del concepto de nación” (p. 269). El autor nos presenta dos nociones de nación que se contraponen entre sí, citando así a Raymond Boudon:

Ante todo, la nación, bajo la influencia de la Revolución francesa y de las ideas de soberanía nacional, se concibe como <<cierta manera de agrupar a los hombres en sociedad>> (1989, p. 138).

Posteriormente cita a Alain Finkielkraut quien menciona que:

Esta visión es universalista: la organización nacional no es propia de ningún grupo de hombres, y nada se opone en principio a la redefinición de sus fronteras hasta englobar, eventualmente, al conjunto del género humano (1987, p. 269)

En ese sentido, el autor arguye que “a primera vista (...), la nación es una cierta manera de insertar un grupo humano en la historia, de darle una estructura independiente de tal o cual individuo, de definirlo por oposición a otros grupos humanos. Esta concepción que, (...) apenas se distingue de la etnia (...) corresponde a la dimensión <<mítica>> de la nación” (p. 269).

Crowley dice que es muy común la construcción de naciones a partir de un “molde estatal preexistente”, ejemplificando a través de la experiencia de los países africanos poscoloniales donde “el Estado preexistía a la construcción nacional y constituía su obligado contexto” de tal manera que el <<etnocentrismo>> según el autor corresponde a una reacción frente a modelos preexistentes que no es tan fuerte “en regiones cuya incorporación al Estado y a la nación ha sido más o menos paralela” (p. 270). El autor menciona que: “Los lazos entre etnicidad y nación ni pueden, pues, comprenderse sino por referencia al Estado (...) la relación con la nación y la relación con el Estado son dos dimensiones complementarias, e indisociables, de la posición étnica” (p. 271).

Posteriormente, Crowley referencia la comunidad societal que propone Talcott Parsons (1975) que se caracteriza por cuatro elementos, primero una pertenencia bien definida, una base territorial, una tradición cultural compartida y por último una solidaridad difusa perenne (p. 278), para Parson es fundamental la cohesión y la integración en pro de construir un orden social que no parta necesariamente del contrato social, para lo cual es fundamental la presencia de los cuatro ámbitos citados anteriormente en dicha comunidad .

A manera de conclusión el autor hace un recorrido por los conceptos de contrato social re Rousseau, Locke y Rawls, en el cual podemos encontrar un pequeño esbozo frente a una noción de nación en Locke mencionando que “Aunque la referencia nacionalista no desempeñe una función importante en Locke, está claro que, si el contrato en general es el acto fundador de la sociedad civil, el contrato parcial, o degradado, se inscribe en la formación del tipo particular de sociedad que se llama la nación” (p. 291).

Gellner (1993), por su parte inicia citando a Ernest Renan quien “hace (...) de los recuerdos comunes y un pasado compartido, uno de los elementos que vinculan a los hombres y que contribuyen a la formación de una nación” (p. 333). Gellner también menciona sobre Renan que “se encuentra sin embargo una percepción más profunda y más original en su idea de que amnesia compartida, una capacidad colectiva de olvido, es, al menos, igualmente esencial en la emergencia de lo que hoy consideramos que es una nación” (p.333). Según Renan una característica crucial de la nación es el anonimato a la pertenencia, “una nación es una agrupación humana extensa cuyos miembros se identifica con subgrupos de la colectividad: La pertenencia, en general, no está mediatizada por segmentos constituidos realmente importantes de la sociedad de conjunto. Los subgrupos son fluidos y efímeros y no son de un estatuto comparable a la comunidad <<nacional>>”

(p. 334). Renan menciona que las naciones no nacen por determinaciones naturalistas (raza, lengua, geografía, etc.) sino por voluntad humana “Una nación es una gran solidaridad,...se resume...por... el consentimiento, el deseo claramente expresado de continuar la vida común. La existencia de una nación es un plebiscito de todos los días” (p. 336). Aquí el autor critica a Renan diciendo que su teoría voluntarista de la nacionalidad y el Estado-nación se asemeja a la noción de T.H. Green- “la voluntad y no el hecho, es el fundamento de la nación”-, de esta manera el autor arguye que bajo esta premisa Renan “estaba obligado a admitir que los grupos étnicos de la Antigüedad, y de una manera general de los tiempos premodernos, apenas conscientes muchas veces de sí mismos, y demasiado poco sofisticados como para *querer* la unidad cultural o desear para ella la protección del Estado, no eran verdaderamente <<naciones>>en el sentido moderno” (p. 337). Posteriormente el autor complementa la afirmación de Renan frente al plebiscito perpetuo mencionando que “esta opción tienen en cuenta las posibilidades y los recursos culturales dados”, también dice que o necesariamente este se “ejecuta” todos los días, sino cada *comienzo de curso*, y reafirma el postulado de Renan frente a la esencialidad de anonimato y la amnesia de la comunidad frente a la constitución de la nación “importa no solamente que cada ciudadano aprenda en la escuela primaria el idioma escrito normalizado y centralizado, sino también que olvide, o al menos desvalore, el dialecto no enseñado en la escuela” (p. 349).

Edgar Morin expone como los procesos revolucionarios o conflictivos fortalecen la construcción de la nación, habla entonces del proceso de la Revolución francesa que dio lugar al establecimiento de la nación francesa “desde entonces, tanto según el principio francés como según el modelo americano (refiriéndose a la revolución de independencia norteamericana), el Estado-nación constituye un modelo emancipador potencialmente

universable” (p. 452). Posteriormente arguye que “la nación es una sociedad en sus relaciones de interés, de competiciones, rivalidades, ambiciones, conflictos sociales y políticos. Pero es igualmente una comunidad identitaria, una comunidad de actitudes y una comunidad de reacciones frente al extranjero y sobre todo al enemigo” (p. 454).

Jaffrelot arguye que el trabajo de Karl Deutsch sobre la modernización se complementa con la visión de Benedict Anderson quien arguye que en la época moderna se genera una revolución en el campo de los valores que se puede evidenciar en “la pérdida de una lengua de la religión (como el latín) - en pro- de favorecer el acceso a la Verdad⁷, el declive de la idea de que la sociedad está organizada de modo natural alrededor de soberanos de derecho divino y el abandono de una concepción <<fatalista>> y no histórica del tiempo, en la que la cosmología no se distinguía de la historia humana”⁸ (p. 209), para Benedict Anderson estos elementos son el origen específico de la nación, pues es cuando estos pierden su control axiomático sobre los hombres es cuando ésta se configura, Anderson define la nación como una entidad que se constituye así misma cuyos criterios son el arraigo al pasado, la tensión hacia el futuro y la identidad fundamental a través de este tiempo” (p. 209).

Anderson(1993) menciona que los nacimientos de los nuevos Estados americanos son un proceso particular que no puede ser abordado con los “dos factores privilegiados en muchos estudios europeos sobre la ascensión del nacionalismo”(p. 311), en primera medida

⁷ “En una palabra, la caída del latín era ejemplo de un proceso más amplio en que las comunidades sagradas, integradas por antiguas lenguas sagradas, gradualmente se fragmentaba, pluralizaban y territorializaban” (Anderson, 1993, p. 39)

⁸ Ver “Comunidades Imaginadas” Benedict Anderson, pág. 61-62.

menciona como la lengua no es un factor fundamental en la fundación nacional⁹, teniendo en cuenta que en su condición de colonias, hablaban el mismo idioma que sus opresores, y en segunda medida refuta la tesis de Tom Nairn quien dice que la aparición del nacionalismo estuvo ligada al aprendizaje político de las clases populares y al interés perenne de los movimientos nacionalistas de integrar a las clases populares en sus luchas, a lo cual Anderson arguye que la clase media y la burguesía criolla lejos de estar interesados en las clases populares, sentía un “*temor* a que las clases populares se movilizasen, es decir, que los indios y los esclavos negros se rebelasen” (p. 312), ese temor incrementó cuando Napoleón invadió España, los criollos eran clases privilegiadas en el nuevo mundo, sin embargo en el marco de los movimientos independentistas Bolívar cambió de opinión acerca de los esclavos, y su compañero de lucha, San Martín, decretó en 1821 que “en lo futuro, los aborígenes no serán llamados indios ni nativos; son hijos y *ciudadanos* del Perú y serán conocidos como peruanos”(p. 80), lo cual, argumenta Anderson, muestra como estos movimientos independentistas eran de carácter nacional sin cumplir la tesis de Nairn. También refuta la postura de Nairn frente a la relación que propone entre racismo, antisemitismo y nacionalismo, siendo este último según él, el generador de los primeros, Anderson arguye que el nacionalismo se piensa en términos de los destinos históricos, mientras que el racismo sueña con contaminaciones eternas, transmitidas desde el principio de los tiempos mediante una sucesión interminable de copulas asquerosas: fuera de la historia” (p. 210).

⁹ En las Américas la lengua nunca fue un elemento de discusión fundamental a la hora de definir la nación a diferencia de en la Europa occidental donde la lengua fue un elemento clave para dicho fin (p. 102)

El autor se cuestiona frente al fenómeno sin precedentes que se presenta en América con respecto a la precoz identidad nacional asumida por las comunidades criollas, que según Anderson, puede deberse a los conflictos entre ibéricos y criollos (p. 326) y el por qué esta unidad imperial al momento de independizarse se convierte en dieciocho Estados separados, a lo que más adelante indica que eso se debe a que “cada nueva república sudamericana había sido una unidad administrativa del siglo XVI al XVIII” (p. 316), estas fronteras preestablecidas por una condición administrativa “se afirmaron por razones geográficas, políticas y económicas”(p. 317). Anderson menciona que los viajes influyeron en la transformación de los Estados coloniales en Estados nacionales por el incremento de la movilidad física facilitada por los logros del capitalismo industrial, el crecimiento de la planta de empleo de trabajadores bilingües que pudieran mediar en lo lingüístico entre la metrópoli y las poblaciones colonizadas que crecía proporcionalmente con la extensión territorial que cubriese el Estado y la difusión de la educación de estilo moderno debido a la aceptación creciente de la importancia moral de los conocimientos modernos incluso para las poblaciones colonizadas” (p. 163-165). Menciona que la interconexión entre las peregrinaciones educativas particulares y las administrativas dieron la base territorial necesaria para nuevas “comunidades imaginadas” en las que los “nativos” podrían llegar a verse como “nacionales”.

Para Anderson (1993) el nacionalismo ha sido una *anomalía* incómoda para la teoría marxista¹⁰ y que, precisamente por esa razón, se ha eludido en gran medida, antes que confrontado, prefiere referirse a “calidad de nación” en lugar de “nacionalidad” y arguye

¹⁰ Cita a “Eric Hobsbawm tiene toda la razón cuando afirma que “los movimientos y los Estados marxistas han tendido a volverse nacionales no sólo en la forma sino también en la sustancia, es decir, nacionalistas.” (Anderson, 1993, p. 13)

que esta al igual que el nacionalismo¹¹ son artefactos culturales de una clase particular creados a fines del siglo XVIII por un “‘cruce’ complejo de fuerzas históricas discretas; pero que, una vez creados, se volvieron “modulares”, capaces de ser trasplantados, con grados variables de autoconciencia, a una gran diversidad correspondientemente amplia de constelaciones políticas e ideológicas” (p. 21). Anderson entiende la nación como:

Una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán no oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. (...) La nación se imagina *limitada* porque incluso la mayor de ellas, que alberga tal vez a mil millones de seres humanos vivos, tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones. Ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad. (...) Se imagina *soberana* porque el concepto nación en una época en que la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico jerárquico, divinamente ordenando. Habiendo llegado a la madurez en una etapa de la historia humana en la que incluso los más devotos fieles de cualquier religión universal afrontaban sin poder evitarlo el *pluralismo* vivo de tales religiones y el alomorfismo entre las pretensiones ontológicas de cada fe y la extensión territorial, las naciones suelen con ser libres y con serlo directamente en el reinado de dios, La garantía y el emblema de esta libertad es el Estado soberano. Por último se imagina como *comunidad* porque, independientemente de la desigualdad y la

¹¹ Tratar “el nacionalismo en la misma categoría que el “parentesco” y la “religión”, no en la del “liberalismo o el “fascismo”. (p. 23)

explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, este dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas” (p. 23-25).

Explica además que el himno es la “realización física de la comunidad imaginada en forma de eco (p. 204) y la lengua, que no es un elemento fundamental en la constitución de la nación, representa una raíz y una camaradería imaginadas: “mediante esa lengua, encontrada en el rezago de la madre y abandonada sólo en la tumba, los pasados se respetan, las camaraderías se imaginan y los futuros se sueñan” (p. 217).

El autor habla de dos sistemas culturales relevantes entendidos como marcos de referencia a lo que hoy se entiende como nacionalidad, siendo estos la ‘comunidad religiosa’ y el ‘reino dinástico’, la primera imaginable por medio de una lengua sagrada y una escritura y la segunda organizada alrededor de un centro elevado, su legitimidad deriva de la divinidad, no de las poblaciones, cuyos individuos, después de todo, son súbditos, no ciudadanos. Para Anderson también es importante el fin de las grandes dinastías con el fin de la Primera Guerra Mundial, pues “en lugar del Congreso de Berlín surgió la Liga de *Naciones*, de la que no fueron excluidos los no europeos. A partir de este momento, la norma internacional legítima fue la nación-Estado, de modo que en la Liga incluso las potencias imperiales supervivientes vestían traje nacional, antes que el uniforme imperial” (p. 161).

Anderson habla sobre la élite intelectual [*Intelligentsias*] y de la juventud en el surgimiento de las naciones quienes agrupaban el sentir dinámico e idealista, el sacrificio personal y la voluntad revolucionaria, lo cual fue fundamental para el surgimiento de las naciones.

Iosif Stalin (1913) dice que la Nación es una comunidad humana estable, históricamente formada y surgida sobre la base de la comunidad de idioma, de territorio, de vida económica y de psicología, manifestada ésta en la comunidad de cultura. Sólo la presencia conjunta de todos los rasgos distintivos forma la nación. Eric Hobsbawm (1990) debate esta definición y la mayoría de definiciones de nación arguyendo que las definiciones objetivas no corresponden con la realidad de las naciones existentes, puesto que o hay comunidades con las características establecidas por estas definiciones de nación que no podrían calificarse de naciones como hay naciones sin esas características que lo son. Hobsbawm complementa esta crítica diciendo que:

(...) la característica principal de esta forma de clasificar a los grupos de seres humanos es que, a pesar de que los que pertenecen a ella dicen que en cierto modo es básica y fundamental para la existencia social de sus miembros, o incluso para su identificación individual, no es posible descubrir ningún criterio satisfactorio que permita decidir cuál de las numerosas colectividades humanas debería etiquetarse de esta manera. Esto no es sorprendente en sí mismo, porque si consideramos <<la nación> como una novedad muy reciente en la historia humana, así como fruto de coyunturas históricas concretas, e inevitablemente localizadas o regionales, sería de esperar que apareciese inicialmente, por así decirlo, en unas cuantas colonias de

asentamiento en vez de en una población distribuida de forma general por el territorio del mundo (p. 13).

El autor cita el caso del pueblo de habla tamil de Ceilán, que se dice:

constituye una nación que se distingue de la de los cingaleses según todos los criterios fundamentales de nacionalidad, primero, el de un pasado histórico independiente en la isla que, como mínimo, sea tan antiguo y tan glorioso como el de los cingaleses; en segundo lugar, por el hecho de ser una entidad lingüística totalmente diferente de la de los cingaleses, con una herencia clásica no superada y un desarrollo moderno de la lengua que hace que el tamil sea plenamente apropiado para todas las necesidades actuales; y, finalmente, por tener su morada territorial en zonas definidas (p. 14).

Hobsbawm debate esta afirmación mencionando que dicha zona territorial delimitada realmente son dos zonas separadas, que los habitantes de habla tamil vienen de orígenes diversos, que dichas zonas habitadas por gentes tamil también están habitadas por cingaleses y que varios de quienes hablan tamil no se consideran tameses nativos, argumenta que “la alternativa de una definición objetiva es una definición subjetiva, ya sea colectiva (por el estilo de <<una nación es un plebiscito diario>>, como dijo Ernest Renan) o individual, al modo de los automarxistas, para quienes la <<nacionalidad>> podía atribuirse a personas, con independencia de dónde y con quién viviera, al menos si optaban por reclamarla” (p. 15).

Por tanto para Hobsbawm no hay una definición de nación satisfactoria y no pretende llegar a una, postula que tentativamente la nación puede entenderse como una entidad

históricamente nueva, naciente, cambiante que incluso hoy día, distan mucho de ser universales, entiende como nación a cualquier conjunto de personas suficientemente nutrido cuyos miembros consideren que pertenecen a una <<nación>>. Sin embargo, que tal conjunto de personas se considere de esta manera es algo que no puede determinarse sencillamente consultando con autores o portavoces políticos de organizaciones que reivindicquen el estatuto de nación para él” (p.p. 16-17).

Hobsbawm utilizará el concepto de Nacionalismo para referirse a “un principio que afirma que la unidad política y nacional debería ser congruente” (p. 17), no considera la nación una entidad social primaria ni invariable y considera que son los estados y nacionalismos los que crean naciones y no al contrario como lo dice el Libertador de Polonia Cnel. Pilsudski “Es el estado el que hace la nación y no la nación al estado” (p. 53).

El autor explica que “las naciones y los fenómenos asociados con ellas deben analizarse en términos de las condiciones y los requisitos políticos, técnicas, administrativos, económicos y de otro tipo” (p. 19). Critica la obra de Gellner en tanto que no permite hacer una lectura de la nación ‘desde abajo’, es decir “en términos de los supuestos, las esperanzas, las necesidades, los anhelos y los intereses de las personas normales y corrientes, que no son necesariamente nacionales y menos todavía nacionalistas (...). Esa visión desde abajo, es decir, la nación tal como la ven, no los gobiernos y los portavoces y activistas de movimientos nacionalistas (o no nacionalistas), sino las personas normales y corrientes que son objeto de los actos y la propaganda de aquellos” (p. 19).

El autor menciona las definiciones de nación del *Diccionario de la Real Academia Española*:

Antes de 1884, la palabra *nación* significaba sencillamente <<la colección de los habitantes en alguna provincia, país o reino>> (...). Pero en 1884, la palabra *nación* daba como definición <<estado o cuerpo político que reconoce un centro común supremo de gobierno>> y también <<territorio que comprende, y aun sus individuos, tomados colectivamente, como conjunto>> posteriormente la de la *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana* que dice que la nación es el <<conjunto de los habitantes de un país *regido por un mismo gobierno*>>; la de la *Enciclopedia Brasileira Mérito* donde nación es <<la comunidad de los ciudadanos de un estado, viviendo bajo el mismo régimen o gobierno y teniendo una comunión de interés; la colectividad de los habitantes de un territorio con tradiciones, aspiraciones e intereses comunes, y subordinados a un poder central que se encarga de mantener la unidad del grupo; el pueblo de un estado, excluyendo el poder gobernante>>, comenta que la versión final del concepto de nación en el *Diccionario de la Academia Española* se encuentra hasta 1925 en la que nación corresponde a un <<conjunto de personas de un mismo origen étnico y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común>>, como peculiaridad de los franceses y los ingleses, que utilizan la palabra <<nación>> para referirse a las personas que pertenecen a un estado aunque no hablen la misma lengua>> (p. 23-24).

El autor menciona entonces después de hacer este recorrido que el gobierno se liga a la definición de nación solamente hasta después de 1884, se “recalca el lugar o territorio de origen, (...) otros prefieren recalcar el grupo de descendencia común” (p. 25), que como

vimos anteriormente, corresponde a la noción francesa y alemana de nación respectivamente.

Hobsbawm arguye que el concepto político de <<nación>> “es muy joven desde el punto de vista histórico” (p. 27), por lo cual argumenta que lo mejor para comprender el término es acercarse a “los que empezaron a obrar sistemáticamente con este concepto en su discurso político y social durante la edad de las revoluciones, y especialmente, bajo el nombre de <<principio de nacionalidad>>, a partir de 1830, más o menos” (p. 27). De la revolución francesa nace la definición de nación en la que ésta está destinada a formar sólo un estado y que constituye un conjunto indivisible, “un conjunto de hombres que hablan la misma lengua, tienen las mismas costumbres y están dotados de ciertas cualidades morales que los distinguen de otros grupos de naturaleza semejante; conjunto de ciudadanos cuya soberanía colectiva constituía un estado que era su expresión política” (p. 27).

El autor cita a Adam Smith quien entiende la nación como un estado territorial, cita también a Friedrich List quien menciona que “una población numerosa y un territorio extenso dotado de múltiples recursos nacionales son requisitos esenciales de la nacionalidad normal...Una nación restringida en el número de su población y en su territorio, especialmente si tiene una lengua propia, sólo puede poseer una literatura inválida, instituciones inválidas para la promoción del arte y la ciencia. Un estado pequeño nunca puede llevar a la perfección completa dentro de su territorio las diversas ramas de la producción” (p. 39-40), Hobsbawm hace un recuento sobre lo que ya se ha mencionado anteriormente que es el nacimiento del concepto de nación en la Francia Ilustrada y en la Alemania Romántica en tanto hace un aporte frente a la concepción herderiana en la constitución de la nación puesto que aunque:

“la lengua hablada por el *Volk* no era un elemento central en la formación del protonacionalismo directamente, no era necesariamente ajena a ellas. Sin embargo, indirectamente llegaría a ser central para la definición moderna de la nacionalidad y, por ende, también para su percepción popular. Porque donde existe una lengua literaria o administrativa de elite, por pequeño que sea el número de los que la usan, puede convertirse en un elemento importante de cohesión protonacional por tres razones que Benedict Anderson indica acertadamente” (p. 68).

Esta lengua se configura desde la elite, que coincidir con la lengua territorial o vernácula, puede ser una especie de modelo o proyecto piloto para la comunidad (...) más amplia de <<la nación>> que todavía no existe, esta lengua común que se construye y adquiere una fijeza nueva al publicarse forzada y masivamente, fenómeno que “la hacía parecer más permanente y, por ende, mas <<eterna>> de lo que realmente era” (p. 70). El autor también menciona que la “lengua oficial o de cultura de los gobernantes y la elite generalmente llegó a ser la lengua real de los estados modernos mediante la educación pública y otros mecanismos administrativos” (p. 68).

Sobre la etnicidad Hobsbawm menciona que históricamente ha funcionado como divisores horizontales además de verticales, antes de la era del nacionalismo moderno, es probable que sirvieran más comúnmente para separar estratos sociales que comunidades enteras, la considera un elemento negativo en tanto se usa más para definir al otro que al grupo mismo sin embargo aclara que “esta etnicidad ‘negativa’ es virtualmente siempre ajena al protonacionalismo, a no ser que pueda fundirse o se haya fundido con algo parecido a una tradición estatal”(p. 75), como en China, Corea y Japón o como la condición de indios en la América colonizada, pero raramente esta condición ha dado origen a

movimientos nacionalistas. Adhiere además el elemento religioso a la identificación con la nación “Si la religión no es una señal necesaria de protonacionalidad, los iconos santos, en cambio, son un componente importantísimo de ella, como los son del nacionalismo moderno. Representan los símbolos y los rituales y prácticas colectivas comunes que por sí solas dan una realidad palpable a una comunidad por lo demás imaginaria” (p. 80).

Finalmente arguye que el patriotismo es la religión cívica.

Podemos concluir entonces que la nación es una categoría que genera múltiples disputas y debates en el campo intelectual y que ésta es analizada y vista desde diferentes ámbitos, y que como lo menciona Hobsbawm, difícilmente se puede llegar a una definición satisfactoria, en tanto la nación es una categoría nueva, sin embargo en función del ejercicio de análisis que nos ocupan los objetivos planteados, es menester que se entienda la nación bajo un concepto unificado, así pues, es importante tener en cuenta que la configuración de las naciones en el marco de las revoluciones burguesas, tomaron como punto de partida el modelo de nación francés para la configuración de sus propias naciones, incluyendo Colombia, y teniendo en cuenta que, como lo menciona Anderson, las naciones latinoamericanas se identificaron como tal incluso antes de configurarse como tal, y que a lo largo del periodo estudiado en este trabajo, es decir, el momento comprendido entre 1946 y 1974, fue primordial para el Estado la configuración de una identidad nacional, se entenderá la nación en un sentido muy similar al que plantea Siéyès quien aborda la identidad en su concepto de nación, es decir, como una colectividad de individuos que viven bajo una ley común representada por una misma legislatura y que se reconocen bajo una identidad y tienen derecho a ésta.

6.3 Currículo

Según la Ley general de educación de 1994, el currículo es: “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.” (Ley 115 de 1994, p. 17), el currículo que, teniendo en cuenta el derecho de autonomía escolar ordenado en el artículo 77 de la misma ley, es establecido por cada institución, mientras se ajuste a los fines de la educación, que son el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en pro del respeto a la vida, a la democracia y a los derechos humanos, promover el cuidado del medio ambiente, entre otros que vale la pena resaltar, debido a la relación con los objetivos planteados en este ejercicio:

3. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene” (1994, p. 2).

Se distingue del currículo el plan de estudios, que como se menciona en el artículo 3º del Decreto 230, es “el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” (Decreto 230 de 2002, p. 2), en las áreas obligatorias que

comprenden el plan de estudios se encuentran las ciencias naturales, la educación artística, ética y valores, educación física, matemáticas, tecnología e informática, la educación religiosa en respecto a la Constitución Política, es decir, sin imposición de cultos y garantizando el ejercicio de la libertad de conciencia y culto, y las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia (Ley 115 de 1994, p.9), este plan debe estar organizado en objetivos por niveles, grados y áreas, y debe plantear la metodología y los criterios evaluativos en relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución.

Esta introducción es importante en tanto, como lo menciona Gerardo Bazante (2006), la concepción del currículo en nuestra historia ha estado ligada a los planes de estudio, el autor comenta como el plan de estudios es la categoría que se usa desde las primeras escuelas con el fin de organizar u especificar el contenido que será socializado en la escuela, durante de la Colonia por ejemplo, el plan de estudios respondía a la necesidad de cristianizar a las masas, esta necesidad era en primera medida, el reflejo de la relación entre la iglesia y el Estado, y en segunda medida, el reflejo del desentendimiento del Estado con la labor educativa, pues ésta se vio delegada en su totalidad a la Iglesia, en estos planes de estudio también figuraba la enseñanza del Español y el desarrollo de habilidades manuales.

Hacia el siglo XVII los planes de estudios ya se dividían en etapas educativas en tanto ya se pensaba la enseñanza secundaria y la superior, esta última con la fundación del Colegio San Bartolomé, el Colegio de Nuestra Señora del Rosario y el claustro Santo Tomás. Hacia el siglo XIX, en 1868 con la fundación de la Universidad Nacional, se asume la pedagogía pestalozziana, y esto implica hablar “por primera vez de la formación integral,

física, intelectual y moral del niño”, esto se refleja en la ampliación de los planes de estudio incluyendo la gimnasia, la moral, la urbanidad y la filosofía en el nivel de secundaria.

Posterior a la firma del concordato de 1887, el plan de estudio volvió a sufrir una transformación importante, en tanto la carga horaria de la religión se aumentó, quitándole espacio al área de humanística y ciencias, los dogmas católicos debían ser enseñados de forma obligatoria y la mujer fue segregada de los procesos educativos, pues el paradigma machista establecido permitía que hubiesen menos escuelas femeninas que masculinas, y además las mujeres se sentían responsables de las actividades de sus hogares, por tanto, preferían no estudiar, el autor comenta que este panorama generó un desequilibrio en las cifras de analfabetismo, que por esta situación, era mayor en las mujeres que en los hombres.

También había una segregación desde el ámbito de clase, puesto que las burguesías nacientes estudiaban en colegios privados muy costosos que además de la enseñanza religiosa y moral, también incluía en sus planes de estudio la enseñanza del latín, el inglés y el francés.

Pero sólo es hasta 1940 donde se establece la necesidad de hablar propiamente de currículo en la educación, y esta categoría aparece debido a los discursos de modernización que impartía Estados Unidos con el fin de reformar la educación en Latinoamérica, como menciona Martínez “La historia del currículo es, pues, la historia de la reforma de la educación y la enseñanza durante los últimos 40 años” (1994, p. 59) Frente a la implementación del currículo en Colombia los autores arguyen que:

(...) la hegemonización de la educación y la enseñanza que opera desde el campo del currículo durante los primeros años de la segunda mitad del siglo XX en Colombia, se hace en primera instancia a través de un conjunto de experiencias institucionales por fuera de la escuela, posteriormente pasa a la escuela gracias a las actividades de la Misión Pedagógica Alemana de 1965, y por último, se extiende a todo el campo de la educación y del saber pedagógico a través de la tecnología y del diseño instruccional” (p. 65-66).

Los autores también mencionan que si bien la escuela nueva, la psicopedagogía de Piaget, y el aporte de las nuevas corrientes pedagógicas que llegaban al país aportaron en la construcción de la teoría del currículo, este nace fundamentalmente del taylorismo, pues debido a las necesidades del proceso de industrialización y las nuevas dinámicas laborales, era necesario ejercer sobre los estudiantes en su más temprana edad, procesos de entrenamiento para la vida laboral a nivel del control social, la autorregulación, la homogenización y normalización sobre los grupos humanos, el currículo nace como propuesta a la necesidad de “dirigir y orientar racionalmente la educación y la enseñanza”(p. 59).

Según los autores, para Dewey el “currículum” es precisamente, el plan de estudios, para él la acción educativa debe generar un “enriquecimiento de la experiencia” y para ello es necesario organizar dichas acciones deben estar organizadas en un orden lógico que no altere el libre desarrollo del niño ni ejerza coerción sobre él, la clave de esta organización de la acción educativa radica en la generación de un “interés espontáneo” y eso implica “disponer las condiciones más favorables para garantizar cualquier aprendizaje” (p.p. 60-61).

Para Dewey (1962), desde la doctrina filosófica, es decir, la pedagogía, se aspira al método y el criterio de determinada actividad, y es en la experiencia donde se unifica la teoría y la práctica (p. 7). El resultado de dicha reflexión en la práctica debe ser entonces la adaptación del niño, y esta a su vez, es un medio por el cual se garantiza, por medio de la experiencia “proporcionarle las circunstancias y condiciones más favorables para el pleno desenvolvimiento de sus facultades y su personalidad” (p. 13), para Dewey el tema del desarrollo de la personalidad es más importante que el tema de los contenidos escolares, como lo menciona en el siguiente párrafo:

Frente al programa de estudios que encuentra en la escuela le presenta un material que extiende indefinidamente en el tiempo y desarrolla limitadamente en el espacio. El niño es arrancado de su ambiente físico familiar y llevado al mundo amplio y aun hasta los límites del sistema solar. Su pequeño espacio de memoria y tradición personales es abierto con los largos siglos de la historia y de todos los pueblos. (...) Abandonemos la noción de las materias de estudio como algo fijo y ya hecho en sí mismo, fuera de la experiencia del niño, cesemos de pensar en esta experiencia como en algo rígido y acabado, veámoslo como algo fluyente, embrionario, vital y comprenderemos que el niño y el programa son simplemente los límites que definen un solo proceso (...). Esta es una continua reconstrucción que va de la experiencia presente del niño o representada por las concreciones de verdad organizadas que llamamos materias de estudio (p. 39 - 47).

Dewey propone que para que esa separación entre el ambiente y el niño se debe pensar en el proceso educativo en clave de guía que “no es la imposición externa. Es liberar al proceso vital para que alcance su desarrollo más adecuado” (p. 54), y para que esto sea

posible, organizar la acción educativa en un mapa o sumario que ofrezca al maestro una visión ordenada y estructurada de las expresiones anteriores, y ese proceso, sería la psicologización de la acción educativa que finalmente proveería el interés espontáneo del niño: “Poner en contacto los programas o ramas de estudio con la experiencia de donde han sido abstraídas. Tienen que ser psicologizadas, convertidas, traducidas a la experiencia inmediatas e individual, en la que tienen su origen y significación” (p. 60).

Dewey también menciona la trasposición didáctica como parte del proceso de la acción educativa, lo menciona como la “separación entre lo científico y como tal científico y el maestro como tal maestro” (p. 60).

Menciona pues que “la materia de estudio tal como es para el científico, no tiene ninguna relación directa con la experiencia presente del niño, se halla fuera de ella” (p. 62), es decir que no es menester del maestro generar conocimiento científico frente a la ciencia que enseña, sino que su labor debe radicar en “provocar una experiencia vital y personal”, es decir, que encontrar los medios para que el conocimiento de determinada materia pueda llegar a ser parte de la experiencia del niño. Esto se puede relacionar con lo que propone el profesor Vega y Betancur sobre la diferencia entre el historiador y el profesor de historia, entre la Historia y la Enseñanza de la Historia, donde se plantea la necesidad de hacer una trasposición didáctica del conocimiento histórico en el aula.

Contrario a lo que diría Franklin Bobbit, puesto que “la educación es ante todo, para la vida adulta, no para la niñez. Su misión fundamental es preparar para los cincuenta años de la madurez, no para los veinte de la niñez y la juventud” (p. 61). Los autores relacionan este

planteamiento con el “managment”¹² que “se erige como un potente mecanismo para dirigir y gobernar la acción.”(p. 63), el managment se plantea con el fin de diseñar y dirigir minuciosamente las tareas que debe realizar un obrero en su puesto de trabajo, teniendo en cuenta el tiempo, los instrumentos de trabajo, de tal forma que cumpla su labor de la mejor forma posible, así pues para los autores el currículo es “un diseño elaborado sobre la base de un análisis detallado de las diferentes ocupaciones a las que se circunscribirá la vida adulta en una sociedad moderna, industrializada, cuyo fundamento esencial es la división social del trabajo”(p. 62).

Posteriormente mencionan que el currículo según Michael Apple está vinculado al control social y la homogenización en pro de la conformación de una comunidad: “Este compromiso por tener un sentido de la comunidad, basado en la homogeneidad cultural y el consenso de valores, ha sido y sigue siendo uno de los legados primordiales, aunque tácitos del campo del currículo” (p. 64).

Por su parte Gimeno Sacristán describe el currículo como una práctica realizada en un contexto, “entendido como algo que adquiere forma y significado educativo, a medida que sufre una serie de procesos de transformación dentro de las actividades prácticas que lo tienen más directamente por objeto. Condiciones de desarrollo y realidad curricular no pueden entenderse más que vistas conjuntamente” (p. 9). Menciona también que el currículo es una categoría novedosa pero que la práctica del curriculum lo antecede en “teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc. que condicionen teorización sobre el *curriculum*” (p. 13). Esto lo podemos relacionar con la idea que

¹² “El “managment” término que por cierto parece más preciso dado los objetivos de eficacia, control y gobierno que guiaron tales teorías” (Martínez, Noguera, Castro, 1994, p. 63)

desarrolla Bazante frente al currículo en Colombia, puesto que hay ciertas dinámicas propias del desarrollo curricular implícitas en lo que hasta la década de los 50 se entendió como Plan de Estudios.

Sacristán arguye que el curriculum puede analizarse desde cinco ámbitos diferenciados:

- La función social en relación con la sociedad y la escuela.
- El proyecto o plan educativo compuesto por diferentes aspectos, experiencias, contenidos.
- La expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato de contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo.
- Curriculum como campo práctico. Es decir “analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.
- Frente a la actividad discursiva académica e investigadora alrededor del curriculum (p. 15).

Sacristán menciona que la práctica escolar se desarrolla en un momento histórico determinado y que por tanto, esta refleja usos, tradiciones, técnicas y perspectivas dominantes propias del contexto en el que se realiza y en relación a un sistema educativo determinado, es decir que históricamente hay un control sobre “la educación y la cultura que en ella se imparte, las decisiones sobre el curriculum han sido patrimonio de instancias administrativas, que han monopolizado un campo que en esta sociedad, bajo la democracia, debería ser planteado y gestionado de otra forma muy distinta como lo hemos conocido” (p.

10). Para Sacristán el currículo es un concepto esencial a la hora de comprender la práctica educativa institucionalizada en relación con las funciones sociales de la escuela, además menciona que éste es más bien una praxis y no un objeto estático:

El curriculum es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o practicas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. (...) El currículo es un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principio y una realización de los mismos (p. 16).

Para Sacristán el currículo cumple una función social como expresión de un proyecto de cultura y socialización que se revela a través de sus contenidos, su formato y las practicas que se generan en torno a éste, y esto a su vez produce nuevos contenidos, culturales, intelectuales y formativos, “códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas” (p. 17).

Sacristán en su texto cita a una serie de autores que reflexionan sobre el concepto de currículo, inicia citando a Grundy, quien entiende el currículo no como un concepto, sino una construcción cultural, es decir que no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana, sino de un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

Continua mencionando a Rule, quien entiende el *curriculum* como experiencia o como una guía de la experiencia que el alumno obtiene en la escuela, es un conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, y que sean éstas las que proporcionan “consciente e intencionalmente, o experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas o bajo supervisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos, o bien experiencias que la escuela utiliza con la finalidad de alcanzar determinados objetivos” (p. 14). Rule entiende el currículo como un generador de cambio de conducta cuya finalidad sea la de alcanzar un objetivo determinado, para ello, el programa de la escuelas que contiene “contenidos y actividades, suma de aprendizajes o resultados, todas las experiencias que el niño puede obtener” (p. 14).

Sacristán también cita el concepto de Schubert, él define el currículo como un:

(...) conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza es la acepción más clásica y extendida: el curriculum como programa de actividades planificada, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente tal como se muestra, por ejemplo, en un manual o en una guía del profesor; el curriculum se ha entendido también a veces como resultados pretendidos de aprendizaje; como plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad conteniendo conocimientos, valores y actitudes ; el curriculum como *experiencia* recreada en los alumnos a través de la que pueden desarrollarse; el curriculum como tareas y destrezas a ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral; el curriculum

como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la *reconstrucción social* de la misma (p. 15).

Para Schubert el currículo es la concreción de los fines sociales y culturales de un proceso de socialización de carácter escolarizado, y es así mismo un reflejo del modelo educativo en el que se desarrolla, es un instrumento que concreta los intereses de un determinado sistema social en pro de su desarrollo en el ambiente escolar, “el curriculum no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que desarrolla y para el que se diseña” (p. 16).

Schubert menciona también que el currículo por tanto, no es universal y que su función cambia teniendo en cuenta el ambiente educativo en el que se plantea, así pues, no es el mismo currículo que se construye en la enseñanza primaria que en la profesional, puesto que los contenidos cambian en relación a la función social y educativa de determinado espacio, y radica su diferencia también en la peculiaridad de cada nivel educativo y “la realidad social y pedagógica que en torno a los mismos se ha generado históricamente” (p. 16).

Por último, Schubert también entiende el currículo como un campo de investigación y práctica que permite que se relacione y enriquezca diferentes ámbitos de la educación:

(...) representar el curriculum como un campo de investigación y de practica requiere concebirlo como algo que mantiene ciertas interdependencias con otros campos de la educación, lo que exige una perspectiva ecológica en la que el significado de cualquier elemento debe ser visto como algo en constante configuración por las interdependencias con las fuerzas con las que está relacionado

(...). Por eso argumentamos que el curriculum forma parte en realidad de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza; acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc. Y que, en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes, generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica (p. 24).

Más adelante Sacristán hace mención de Dwayne Heubner, quien define el currículo como “la forma de acceder al conocimiento, no pudiendo agotar su significado en algo estático, sino a través de las condiciones en que se realiza y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura” (p. 16). Por su parte Ulf Lundgren lo entiende como:

(...) lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza. Tratarlo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver cómo está configurado en un momento dado, no sería sino legitimar de antemano la opción establecida en los *curricula* vigentes, fijándola como indiscutible (...) Los *curricula* son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada” (p. 17-18).

Para cerrar, Sacristán cita a King, quien entiende el currículo como un elemento que viene dado por los propios contextos en los que se inserta, el ambiente escolar, el personal, el social, es decir, entiende el currículo como aquello que se relaciona desde lo histórico y lo

político con el proceso de aprendizaje y la función social de éste, siendo un reflejo las relaciones de poder dentro de la escuela, emulando el patrón de autoridad de la sociedad exterior, “las fuerzas políticas y económicas desarrollan presiones que calan en la configuración de los *currícula*, en sus contenidos y en los métodos de desarrollarlos” (p. 25).

A manera de conclusión se puede decir que el currículo se puede entender como una guía de la cultura escolar, un programa o plan general en el que se encuentran una serie de contenidos específicos y necesarios para desarrollar un proceso de aprendizaje satisfactorio en el estudiantado, el currículo además, es producto de una relación dialéctica entre todos los miembros de la comunidad educativa y el contexto en el cual se encuentra ésta, es decir, los procesos de aprendizaje están ligados a unas funciones sociales y se construye con la intención de ser atractivo para el estudiantado, es decir, despertar la curiosidad y la capacidad natural del ser humano por entender su medio, de forma tal que los estudiantes sientan que aquellos saberes que son discutidos en los espacios escolares son de utilidad para ellos, generando como resultado un proceso de aprendizaje satisfactorio. El currículo se aleja de la instrucción, son diferentes en tanto no es una intencionalidad a la hora de plantear determinado currículo, la transferencia de unas verdades absolutas, sino que la suma de experiencias educativas plantadas en este generen nuevos conocimientos, cuestionen o transformen viejos saberes en los estudiantes.

Es importante mencionar, en razón del análisis que ocupa este trabajo que, durante el periodo estudiado no se habla de currículo como tal sino como pensum o plan de estudios, puesto que el currículo aparece en la historia de la educación colombiana hacia la década del 50, ligado a los discursos de industrialización, planificación y desarrollo, “provenientes

de los llamados países industrializados (principalmente de los Estados Unidos)” (p. 58). Los planes de estudios son básicamente una serie de contenidos establecidos en su mayoría, por el Ministerio de Educación, que debían tenerse en cuenta e impartirse en la escuela de manera obligatoria.

7. Análisis

7.1 Proyectos de Nación

Como dice Hobsbawm (1990), la nación es un fenómeno reciente que nace después de la caída de los imperios durante el siglo XVIII y XIX. Definir con claridad cuáles colectividades pueden ser consideradas como una nación y bajo qué parámetros ha sido objeto de debate a lo largo de la historia. Sin embargo, se coincide en que las colectividades nacionales se pueden identificar desde el lenguaje o lengua vernácula, el origen étnico, el territorio, la cultura y una ciudadanía en común, es decir, que una nación ha sido entendida como una colectividad que se siente con derecho a una identidad y se reconoce colectiva y recíprocamente bajo ésta.

Ese fenómeno se pudo evidenciar América Latina, como lo menciona Benedict Anderson (1993), puesto que los procesos independentistas movilizaron a las masas en torno a una identidad nacional incluso antes de configurarse como naciones. En el caso colombiano sin embargo, desde el nacimiento de la nación, las élites se han preocupado no solamente por la unificación de la población que vive en este territorio delimitado en torno a una identidad nacional colombiana, es decir, que se identifiquen como ciudadanía, sino que también, las élites se han pensado un tipo de ciudadano determinado y esos valores que consideran necesarios para la formación de éste, responden al ideal de nación de éstas.

La nación colombiana nace reproduciendo muchos elementos propios de la colonia en su organización político-administrativa, incluyendo la intrínseca relación con la Iglesia Católica que se consolidó desde el mencionado periodo. Esta relación también se mantuvo debido a que la Iglesia fue determinante en el proceso de inserción de las comunidades indígenas en el sistema administrativo de la nación emergente, teniendo en cuenta que contaban con mayor legitimidad en los territorios, con más personal y con más recursos económicos que el naciente Estado colombiano durante los primeros años de la república. Esta situación dio lugar a constantes disputas entre quienes pensaban que la nación debía ser regida por un Estado secular bajo un ideario de carácter liberal, y quienes abogaban porque la relación entre la Iglesia y el Estado no solamente debía mantenerse sino que era fundamental para el funcionamiento de la nación.

Después de la Revolución Francesa y el posicionamiento de los ideales de la Ilustración, la relación entre los Estados y la Iglesia Católica se transformó, debido a que los ideales liberales ilustrados veían en la iglesia una institución arcaica y retardataria que no permitía el progreso de la sociedad, por tanto ésta toma una actitud defensiva frente a los

valores de la modernidad. Estas tensiones se vivieron en todo el globo, en especial en la América Latina recién emancipada del dominio colonial, puesto que la Iglesia durante el periodo de dominación gozó de un estrecho lazo con la corona española, evidentemente éste se deshacía en tanto llegaban figuras de pensamiento liberal al poder como el General Tomás Cipriano de Mosquera. Durante su segundo mandato presidencial, realizó una serie de reformas que se caracterizaban por una tajante separación de la Iglesia y el Estado, expulsó a los jesuitas, declaró tuición del gobierno sobre la iglesia, desamortizó los bienes inmuebles de la iglesia (o bienes de manos muertas), obligó a ésta a demandar permisos gubernamentales para desempeñar oficios eclesiásticos y para publicar documentos papales, finalmente lanzó una reforma educativa en 1870 que promulgaba una educación laica. Estas reformas consideradas radicales por el partido conservador y la iglesia provocaron serias pugnas entre liberales y conservadores desatando finalmente una guerra civil en 1876.

Con el fin de regular este conflicto el entonces presidente Gral. Julián Trujillo Largacha deroga varias de las reformas implementadas por Mosquera, además de indemnizar a la iglesia por los daños económicos ocasionados por éstas. Además, comienza una serie de negociaciones con la Santa Sede a través de su intermediario José María Quijano con el objetivo de acordar un Concordato entre la Santa Sede y el gobierno colombiano. Éste es negado por el congreso, que en ese momento era Nuñista y tenían un fuerte interés en que dicho Concordato se realizará bajo un futuro gobierno de Núñez como en efecto sucedió.

En 1886 llega Rafael Núñez al poder y en colaboración del conservador Miguel Antonio Caro y el arzobispo jesuita José Telésforo Paúl, redacta la Constitución de 1886 que promulgaba a Dios como fuente suprema de toda autoridad, la constitución también declaraba a la religión católica como la de casi la totalidad de los colombianos, argüía “la

necesidad de una educación pública en consonancia con el sentimiento religioso de los católicos” (Mantilla, 2002), punto que sería fundamental para resarcir las disputas entre el Estado y la Iglesia, pues ésta siempre ha querido gozar de buena influencia sobre el sistema educativo, además de esto, la constitución eximía de impuestos a los templos católicos, a los seminarios conciliares y a las casas curales y episcopales.

En este contexto es donde se realizan las negociaciones para el concordato que finalmente sería firmado el 31 de diciembre de 1887. En este se decretaba la religión católica como religión nacional y obliga al poder público a reconocerla, protegerla y hacerla respetar, dota a la iglesia de libertad frente al poder civil, al libre ejercicio de autoridad espiritual, de una legislación canónica independiente de la civil, le reconoce personería jurídica y libertad de posesión de bienes muebles e inmuebles, le otorga control sobre la educación e instrucción pública de todos los niveles en pro de que la enseñanza girara en torno a los dogmas y la moral católica, además podía inspeccionar y elegir los textos de religión y, finalmente, se le concedía la potestad de retirar a los maestros la facultad de enseñar religión y moral si éstos no lo hacían en conformidad con la doctrina ortodoxa.

En 1935 Alfonso López Pumarejo llevaba un año en la presidencia. Los liberales llevan cinco años en el poder después del periodo conocido como la Hegemonía conservadora, en este año realizan la Convención liberal, donde se proclaman como un partido que no está ni en contra ni a favor de la institución eclesiástica pero se declaran a favor de la libertad de cultos, de la escuela gratuita, laica y obligatoria. Esto causaría gran revuelo entre conservadores y miembros de la Iglesia, sin embargo es la reforma constitucional de 1936 la que termina por causar de nuevo una crisis entre la Iglesia y el Estado. Ésta suprimía los

derechos de la institución eclesiástica, la abolición del no pago de impuestos y le retiraba la dirección de la educación. La Iglesia y los conservadores catalogaron esta reforma de “atea”, sin embargo lo que los liberales buscaban con ésta era la secularización de la vida política y de la legislación. Eduardo Santos durante su periodo presidencial busca mitigar esta crisis permitiendo que se generaran procesos educativos a cargo de congregaciones religiosas, además decía que las buenas relaciones entre la Iglesia y el Estado eran esenciales para el desarrollo de este último, como menciona Helg (1987). En 1942 se trata de hacer un nuevo concordato, cuyo negociador por parte del gobierno nacional fue Darío Echandía y por parte de la Santa Sede, Luis Maglione, sin embargo este nunca entró en vigencia debido a las disputas entre el Partido Liberal y el Partido Conservador y parte del clero. En 1946 se acaba el periodo conocido como la República Liberal y vuelven los conservadores al poder con el gobierno de Mariano Ospina Pérez. En este periodo se fortaleció considerablemente la relación entre Iglesia y Estado, se implementaron algunas medidas para dar cuenta de la estrechez de esta relación como la asignación del día del maestro el 15 de Mayo, día de la fiesta de San Juan Bautista de la Salle. Es durante este periodo donde se intensifica la Violencia bipartidista, donde la iglesia jugaría un papel determinante en tanto su apoyo al partido conservador era evidente, puesto que los liberales veían en esta institución un elemento arcaico que no permitía el paso a la modernidad. En cambio el partido conservador, su histórico aliado, la consideraba un elemento indispensable para el ejercicio político estatal, desde el púlpito los sacerdotes hacían proselitismo político invitando a sus feligreses a votar por los conservadores, a asesinar liberales y comunistas, concebían como pecado la sindicalización si ésta se realizaba bajo las banderas socialistas y decían que el Partido Comunista era corrompedor de las masas y de las buenas costumbres, sobretodo provocadores de desorden social.

Gustavo Rojas Pinilla durante su periodo presidencial estimuló la instalación de nuevas congregaciones docentes, “concedió a los hermanos cristianos el derecho a tener su propio plan de estudios y a todas las comunidades la posibilidad de impartir a sus miembros cursos de especialización pedagógica diferentes a los del ministerio de educación” (Helg, 1987, p. 222). A pesar de las buenas relaciones que mantuvo Rojas Pinilla con la Iglesia, ésta respaldó su derrocamiento y por tanto, la formación del Frente Nacional, como menciona Helg: “De ahí en adelante se limitaría a su papel unificador en la sociedad colombiana y no intervendría más en las luchas de los partidos. En compensación el Estado la consideraría siempre como una aliada clave en la política educativa” (p. 223). El Frente Nacional se instaura después del plebiscito de 1957 en el cual no sólo se aprueba su creación sino el retorno a la confesionalidad de Estado, se concibe a la Iglesia como parte del régimen bipartidista y se considera a Dios como fuente suprema de toda autoridad y base de unidad nacional.

El 25 de Enero de 1959 se aprueba el Concilio Vaticano II bajo el papado de Juan XXIII; éste buscaba modernizar la institución eclesiástica, aprobaba la libertad religiosa, la ejecución de la misa en la lengua vernácula de donde se hiciese, es decir, en Colombia a partir de entonces se haría la misa en español. A partir de la aprobación de este concilio que ponía a la institución eclesiástica en una posición más democrática y social, nace una corriente de pensamiento conocida como la Teología de la Liberación, las máximas expresiones de esta corriente en Colombia fueron el Frente Unido (1965-1966) y Golconda (1968-1973). El Frente Unido nace en cabeza de Camilo Torres Restrepo a finales del año 1965 durante el gobierno del conservador Guillermo León Valencia. Este proceso nace en el marco del Frente Nacional, la importancia de citar estos movimientos radica en que

durante esa época sólo existían tres colectividades políticas que ejercían oposición al Frente, la Alianza Nacional Popular –ANAPO-, liderada por Gustavo Rojas Pinilla y el Movimiento Revolucionario Liberal –MRL- liderado por Alfonso López Michelsen, y el Frente Unido, éste último nunca hace coalición ni con la ANAPO ni con el MRL, debido al rechazo que sentía Camilo Torres por el sufragio, práctica que consideraba ineficaz para la toma del poder y a la cual proponía una “abstención activa, beligerante y revolucionaria” (García, 1989, p. 51), activa en tanto se expresa el rechazo al sistema, beligerante en tanto se actúa ante el proceso electoral, y revolucionaria en tanto se unifica y organiza la clase popular para la toma del poder. El logro más grande del Frente Unido en su accionar fue la movilización de las masas, “puesto que en un corto tiempo logró movilizar más de tres millones de personas” (García, 1989, p. 49). El Frente Unido se desarrolla sobre el criterio de unidad de Camilo Torres, y éste llegaría a su fin cuando Torres decide ingresar a las filas del ELN.

En 1973 se realiza un nuevo concordato. Los negociadores eran Alfredo Vásquez Carrizosa por parte del gobierno nacional y Angelo Palmas por parte de la Santa Sede, éste finalmente se firma el 12 de Julio de 1973, y se aprueba a través de la ley 20 de 1974 que promulgaría Alfonso López Michelsen en su periodo presidencial. El concordato acordaba libertad e independencia de la jurisdicción eclesiástica, la responsabilidad de la iglesia por la educación en zonas marginadas, confería el derecho a la realización de clases de religión en la escuela pública y el derecho para fundar, organizar y dirigir centros de enseñanza de cualquier nivel, eximía a clérigos y religiosos de prestar servicio militar y le asignaba la administración de sus propios cementerios, además de fortalecer la relación entre ésta y el Estado que “en atención al tradicional sentimiento católico de la nación colombiana,

considera la religión católica, apostólica y romana como elemento fundamental del bien común y del desarrollo integral de la comunidad nacional” (Prieto, 2010, p. 12).

Como se ha podido evidenciar, la historia del nacimiento y consolidación de la nación colombiana radica en una disputa constante entre los partidos por defender sus posturas frente a la forma de relacionarse con la Iglesia. Es de vital importancia además mencionar la legitimidad de la que goza ésta institución en la población desde tiempos de la colonia, es este reconocimiento el que permite que tenga tanta relevancia su consideración en la toma de decisiones políticas y su visión de lo que es necesario para el desarrollo de la nación.

Frente a la importancia de la institución eclesiástica en la toma de decisiones a nivel oficial, podemos tomar como ejemplo el Decreto No. 20 del 8 de Enero de 1948 “Por el cual se reglamenta el artículo 9º de la Ley 56”, en éste se establece que en la junta directiva de las escuelas de alfabetización creadas por diversas empresas en el país deben haber párrocos y que en éstas debe enseñarse entre otros contenidos, el Catecismo Cristiano y algunas nociones de Historia Sagrada.

El artículo 9º de la Ley 56 que reglamenta el decreto dice que “Las empresas industriales, agrícolas, ganaderas, mineras, petroleras o de cualquier otra clase, establecidas o que se establezcan en el país, estarán obligadas a establecer y sostener una escuela de alfabetización por cada cuarenta (40) niños, hijos de sus trabajadores. Este artículo será reglamentado de acuerdo con las circunstancias en forma que se asegure su cumplimiento”. Estas empresas están obligadas a sostener una escuela de alfabetización o escuelas subprimarias por cada 40 niños, hijos de trabajadores. En el pensum se establece la enseñanza de nociones básicas de la Historia Patria, como el nombre de los héroes

nacionales y los principales hechos del pasado, instrucción cívica, las cuatro operaciones básicas de la aritmética, nociones rudimentarias de la geografía, lectura y escritura “en la forma más simple, económica y rápida posible, sin complicar la enseñanza con nociones sistemáticas de gramática”, tal como menciona el artículo 9º del Decreto 20 de 1948. Es importante tener en cuenta que, como se mencionó anteriormente, se establece también la enseñanza del Catecismo Cristiano y de nociones básicas de Historia Sagrada, también es menester referir que se especifica la obligación de dedicar una hora, tres veces por semana a dictar conferencias generales a los alumnos sobre moral, el carácter e higiene.

Así mismo, en el numeral 3º de las consideraciones del Decreto 20 de 1948 se establece que “asimismo constituye un deber de los directores administrativos y espirituales de cada Municipio, como Alcaldes, Párrocos y padres de familia, a cooperar a la alfabetización del pueblo colombiano, es decir, a dotar a las generaciones infantiles de aquel minimum de conocimientos que son indispensables para ser ciudadanos conscientes” y en el artículo 16 del mismo decreto dispone que: “créase en cada Municipio una Junta denominada Junta de Alfabetización, integrada así: el Alcalde, el Párroco y un tercer miembro, que habrá de ser una dama de la sociedad, y que será designada por los dos primeros”.

Lo anterior refleja dos ámbitos muy importantes de lo que se ha venido mencionando frente a la Iglesia, primero, la importancia que tiene la institución eclesiástica y sus representantes en la toma de decisiones administrativas y, la presencia perenne en la educación. En segundo lugar, la relación de la mujer con la enseñanza en lógica de una tarea delegada casi de forma biológica teniendo en cuenta su rol de madre, es decir, la presencia de una mujer en la junta administrativa de las escuelas y no un padre o madre de

familia de forma aleatoria, responde a una relación histórica de la mujer al rol de educadora en el hogar durante el proceso de crianza, sin embargo, al especificar la condición de “dama de la sociedad” permite argüir que se trata de una mujer de la elite local, profundizando además una brecha de clases siendo las élites las que se encarguen de la educación más básica de los hijos de los trabajadores.

La influencia de la iglesia en la educación también se puede evidenciar en la Ley 65 del 19 de Diciembre de 1963 "Por la cual se establece el régimen orgánico de la Universidad Nacional y se dictan otras disposiciones". En esta Ley se decreta en el artículo 1º que “La Universidad Nacional de Colombia es un establecimiento público, de carácter docente, autónomo y descentralizado, con personería jurídica, gobierno, patrimonio y rentas propias”, en el artículo 2º se especifican los fines de la Universidad, entre los cuales, podemos resaltar el primer ítem, éste establece que:

- a) La formación integral del estudiante dentro de los valores en que se funda la civilización cristiana, la promoción de una conciencia cívica responsable, orientada al servicio de la comunidad, a la defensa y perfeccionamiento de la democracia, a la exaltación de los valores de la nacionalidad y a la causa de la paz.

En el artículo 10 de la ley 65, se establece la conformación del Consejo Superior Universitario que se integraría, entre varios miembros de lo que confiere a la comunidad educativa de la universidad y al Ministerio de Educación, un “Representante de la Iglesia designado por el ordinario de la Arquidiócesis de Bogotá y que deberá ser profesor de la Universidad”, en el artículo 11 se menciona que entre las funciones del Consejo Superior Universitario, se encuentra la aprobación de los planes de enseñanza o de investigación, los

sistemas de calificaciones, de exámenes y de matrículas, asignación de calendario académico entre otros, en esta ley se puede evidenciar como la Iglesia tuvo voz por medio de su representante en el Consejo Superior en la toma de decisiones a nivel educativo y administrativo en la Universidad Nacional.

En el Decreto No. 2936 del 21 de Septiembre de 1949 “Por el cual se organiza los restaurantes escolares del país”, según el Artículo 1º “La institución del restaurante escolar tiene los siguientes objetivos: a) Propender por que el trabajo escolar se realice en condiciones normales de rendimiento por parte de los niños, supliendo en estos la deficiencia o insuficiencia de la nutrición hogareña”, la Junta Administradora de los restaurantes escolares no sólo se ve conformada por miembros de la comunidad educativa, como los maestros y los padres de familia sino que además, como se menciona en el Artículo 8º del decreto, la conforman el tesorero municipal, “que será al propio tiempo Tesorero del restaurante (...), el Párroco del lugar. Un médico oficial donde lo hubiere”. Se puede evidenciar cómo el control de la alimentación de los niños en la escuela, que según el artículo 3º del decreto, se financia con fondos públicos mediante aportes de la nación se delega no solamente a la comunidad educativa, sino que los párrocos tienen una intervención en la junta administrativa de éstos, y su presencia en ésta no es opcional, como sí lo es la del personal médico, que como bien lo deja ver el decreto, se somete a la presencia de uno en el territorio donde funcione la escuela, en cambio la presencia del párroco ni siquiera se pone en duda.

El restaurante escolar y la supervisión de la alimentación de los niños no responde solamente a un interés altruista del Estado por garantizarle este derecho a la población infantil, sino que además es una evidencia de los procesos de higienización que se dieron

lugar a principios del siglo XX, pues como lo menciona Herrera (1999), debido a que el debate que se generaba en las élites alrededor de la condición de pobreza y atraso del país se orientaba hacia los menos favorecidos, es decir, se creía que la situación del país se debía a la existencia de las clases populares poco civilizadas y a las condiciones mismas de su población, como el analfabetismo, el mestizaje, así pues estos procesos de higienización obedecían a “elevación del nivel cultural de los sectores más desfavorecidos” (p. 103). Esta relación se establece por el tercer apartado del artículo 1 del decreto 2936 que menciona que uno de los objetivos del Restaurante Escolar es: “Proporcionar la formación de hábitos de higiene y de salud en relación con las actividades propias de la alimentación”. También se puede evidenciar en el artículo 12 que dice que: “El correcto funcionamiento del restaurante supone que los maestros aprovechen en todo momento para dar nociones prácticas de higiene, urbanidad, etc., y para estimular formas de conducta determinantes de hábitos correspondientes a esas nociones”.

Sobre cómo la higienización fue un objetivo de las élites para elevar el nivel de la nación, también podemos citar el Decreto No. 986 del 13 de Marzo de 1948 “Por el cual se crea el departamento de coordinación de Higiene y se adscriben unas funciones”, en la consideración introductoria dice que “para la buena marcha de la educación higiénica en el país se hace necesaria la existencia de una dependencia especial en el Ministerio de Educación, que coordine tales actividades”. Su artículo primero cita: “Créase el Departamento de Coordinación de Higiene, como una dependencia de los Ministerios de Higiene y Educación, el cual se encargará de coordinar y orientar la educación higiénica en toda la Nación”. Este decreto también rige el funcionamiento de los restaurantes escolares como lo evidencia el artículo tercero que dice:” El Departamento de Coordinación de

Higiene organizará la educación higiénica que han de avanzar, por su parte, las distintas dependencias del Ministerio de Educación y se encargará, además, de dar orientaciones generales para la organización de los Restaurantes Escolares”.

El Decreto No. 3842 del 3 de Diciembre de 1949 “Por el cual se organiza la salubridad nacional”, también evidencia la importancia de la salubridad y la higiene en el imaginario de las elites del país, el decreto en sus consideraciones hace mención del estado de sitio decretado por Mariano Ospina Pérez “Que por Decreto número 3518, de 9 de noviembre de 1949, fue declarado en estado de sitio todo el territorio de la Nación”¹³, en estas consideraciones también se profundiza frente al interés del Estado por promover la higiene y la salubridad en todo el territorio en clave de considerarlos parte esencial del progreso de la nación:

2°. Que es deber del Estado atender a la protección de la salud de la comunidad, propendiendo por la creación de los organismos que cumplan las funciones de prevención de las epidemias y control de las endemias que afectan a la población del país;

3°. Que en muchos lugares de la República se carece de los más elementales medios de higiene y salubridad, cuya función se hace indispensable para velar por la conservación de la salud de la población, base del progreso y del conveniente desarrollo de la sociedad (p. 1).

¹³ El Estado de Sitio fue decretado debido a la álgida situación política que presentaba el país luego del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de Abril de 1948, el gobierno conservador había determinado luego de este fatídico suceso la voluntad de hacer un gobierno de unidad nacional con la participación del partido liberal, sin embargo este pacto político se quebró y el triunfo del partido liberal en los comicios legislativos de 1949, generaría una atmosfera favorable para el liberalismo que propuso un proyecto de ley para adelantar las elecciones presidenciales, la confrontación en el congreso fue tal que se presentaron agresiones con arma de fuego en la Cámara de representantes, debido a este suceso el liberalismo presionaría más al gobierno conservador promoviendo un juicio político contra Mariano Ospina Pérez quien finalmente decretaría el estado de sitio el 9 de Noviembre de 1949 (El Espectador, 27 de septiembre 2016).

Este decreto plantea y organiza la lógica de funcionamiento de los diferentes centros a nivel local que se establecerían con el fin de atender de manera preventiva y curativa a la población rural y urbana en materia de salud, hace énfasis en la prevención de enfermedades endémicas, y a las generadas por la mala alimentación, las condiciones higiénicas de sus lugares de vivienda y trabajo, también se hace énfasis en la socialización de la importancia de las buenas costumbres alimenticias, el aseo y cuidado personal en relación con la buena salud.

Esto nos permite reflexionar sobre como varios académicos relegaban la situación de atraso del país a una condición inherente a las costumbres de los habitantes del trópico que como menciona Herrera (1999), se genera un pensamiento alrededor de la elevación moral de las clases populares, hablando de una distancia histórica entre el pueblo y la clase civilizada, la autora presenta desde la postura Rafael Bernal Jiménez esta perspectiva, Bernal al referirse a los niños pobres del atlántico mencionaba que “la masa infantil de la costa Atlántica desconoce las más elementales nociones de higiene, sus habitaciones sufren un atraso de 3000 años de evolución, que es la misma distancia histórica existente entre la mentalidad de nuestro bajo pueblo y a clase civilizada” (p. 159). Menciona también como para Bernal era más importante el proceso higienización antes que la labor pedagógica, “y en este sentido recomendaba al Estado emprender una cruzada en defensa de la raza, movilizand o el cuerpo médico nacional y la mujer, hecha para la protección de la especie” (p. 160).

La relación entre la Iglesia y el Estado repercutiendo en el funcionamiento y la toma de decisiones administrativas también se puede evidenciar en la división del proceso educativo por géneros, pues es precisamente por determinaciones eclesiásticas que se particularizan

los procesos de enseñanza en relación con el género. Durante todo el periodo estudiado se separa la educación femenina de la masculina, e incluso procesos importantísimos y de avanzada como la fundación del Gimnasio Moderno, cuya base pedagógica era la Escuela Nueva, no aplicaba en su práctica la coeducación, debido a las prohibiciones del Vaticano, y es necesario crear el Gimnasio Femenino en 1928 para que la élite femenina tuviera acceso a este proyecto educativo, y tampoco era laico. En el Gimnasio Moderno además, contaban con un capellán encargado de dar las clases de religión, tal como lo menciona Herrera (1999).

Esto lo podemos evidenciar también en varias leyes y decretos que se establecieron durante el periodo estudiado, tal como Ley 56 del 23 de Diciembre de 1947 "Por la cual se crean Escuelas de Artesanos e Institutos Politécnicos Complementarios, para Señoritas, y se dictan otras disposiciones", esta ley determina la creación de una escuela particular para hombres, en la cual se enseñan labores que desde una visión tradicional, siempre se han entendido como trabajos propios para el hombre, y además, se realiza un enfoque regional de dichas tareas, como se evidencia en el Artículo 1°. Se menciona, por ejemplo, que en Antioquia se enseñará mecánica de minas, carpinteros de construcción, carroceros en madera, en la ciudad de Medellín, en el Occidente antioqueño, zona frutícola antioqueña, la escuela según la ley, se enfoca en la enseñanza de industrias derivadas de la fruticultura. En Bolívar la ley establece en el artículo 1°, en el apartado correspondiente al departamento de Bolívar, la creación de una escuela de pesca, "con su taller para fabricación y reparación de útiles y enseres pesqueros, fabricación de conservas de pescado y marismos, de salazón y secado, ahumado y refrigeración de pescado. Un astillero, con su varadero, y talles de herrería y mecánica". En el artículo 1° en la sección del departamento de Boyacá, la ley

establece la creación de una escuela para la “enseñanza de la industria lechera y sus derivados; hilados y tejidos en fique, algodón y lana; sombrerería y alpargatería; mecánica y carrocería rural, en la población de Saboyá”. Por su parte en Sogamoso, orienta la creación de una escuela especial para obreros de la industria del hierro. En Cundinamarca por ejemplo, la ley establece la creación de una “escuela de hojalatería, con los agregados de plomería, instalaciones de agua, gas, desagües, ventilación y calefacción. Artes gráficas, impresiones, encuadernadores, linotipistas, litografía, monotipia y clisés. Industrias lecheras y sus derivados”, tal como se evidencia en el artículo 1º, en el apartado correspondiente a éste departamento. .

Podemos evidenciar cómo estas escuelas se piensan no solamente en una lógica de género, impartiendo un conocimiento que se ha establecido como propio de los hombres, es decir, sino que además hay una regionalización económica de dichos saberes, eso pensándose un desarrollo económico de la nación, socializando conocimientos necesarios para la cualificación de la mano de obra que ejerza dichas labores. Esto se refuerza con el Artículo 2º que dice: “Autorízase al gobierno para cambiar la especialidad artesanal de cada una de las escuelas, de acuerdo con las necesidades regionales; y podrán, además, implantar las especialidades que se detallan a continuación y las afines que aconsejen la técnica y las necesidades del medio”. Frente la educación técnica para señoritas, la ley dice en el Artículo 7º. “El Gobierno Nacional creará y pondrá a funcionar un Instituto Politécnico Complementario, para Señoritas, en las ciudades de Carmen de Bolívar”. En el párrafo de dicho artículo se menciona que: “En los mismos términos del presente artículo, créase en cada Departamento un Instituto Politécnico Complementario, para Señoritas, con sede en el Municipio que determine el Gobierno”. El plan de estudios de estos institutos que

comprenderá “modistería, bordado, repujado en cuero, floristería, sombrerería, tapetes, juguetería, tejidos, decoración, pinturas, etc.”

Esta visión tradicional de la mujer como ama de casa se puede evidenciar también en el apartado No. 1º de las consideraciones del Decreto No. 3072 del 3 de Octubre de 1949 “Por el cual se autoriza la creación de la sociedad de antiguas alumnas de los institutos politécnicos complementarios”, esta dice que:

(...) la mira que se persigue con los Institutos Politécnicos es no solamente la de formas profesionales competentes sino la más noble aún de lograr por medio de ellos dignificar a la mujer por el trabajo y lograr su vinculación a él, en forma que no sea de imperiosa necesidad para ella abandonar su hogar, base primordial de la formación femenina sobre sólidas bases de moral (p. 1).

Además este decreto evidencia de nuevo la importancia de la elevación moral de las clases populares en el proyecto de nación, mencionando en el apartado No. 2º de las consideraciones que:

(...) el Ministerio de Educación tiene la misión de propender por todos los medios su alcance a la eliminación de la vagancia en la juventud, que constituye un serio obstáculo para la civilización y la cultura de los pueblos, ya que conduce a los peores resultados sociales (p. 1).

La creación de la Asociación de antiguas alumnas se crea con el fin de “que la influencia moral del plantel siga obrando sobre la ex alumna a través de la vida”, tal como se evidencia en el apartado No. 4º de las consideraciones del decreto. Su función es que en los establecimientos de los politécnicos, donde se comercializan los productos realizados

por los estudiantes, se abra un espacio para comercializar el material que realicen las exalumnas, con la clara intención de que la mujer sólo produzca desde su hogar realizando aquellas actividades aprendidas como estudiante del politécnico, teniendo en cuenta que la mayoría de labores aprendidas allí pueden realizarse en casa, como la floristería, la modistería, el bordado, entre otros, las mujeres disponían de tiempo para permanecer en sus hogares y seguir en el rol tradicional de trabajadora del hogar.

Por último, podemos seguir evidenciando la importancia de la institución eclesiástica en el proyecto de nación a lo largo del periodo estudiado en la Memoria del Ministro de Educación en 1960, Gonzalo Vargas Rubiano, quien menciona que la misión del Frente Nacional radica en “recrear las condiciones esenciales para la convivencia armoniosa y cristiana” (p. XII). El ministro presenta el Frente Nacional como una empresa de cultura, arguye que:

El aspecto más trascendente de la política del Frente Nacional es, en mi concepto, el de ser una vasta empresa de cultura. Una noble misión educativa, una hazaña docente, una actividad pedagógica. Atravesaba la República la época más atormentada de su parábola histórica. (...) Todo estaba derrumbado y parecía que nuestra rudimentaria civilización política había periclitado para siempre.

Surgió entonces el Frente Nacional con la prédica de una nueva verdad, de la cual estábamos sedientos los colombianos: la de la fraternidad entre todos, la de que estamos indisolublemente unidos con los vínculos de sangre y del espíritu, la de que es mucho más lo que nos une que lo que nos separa, la de que tenemos por delante una empresa

que solidariamente debemos acometer: hacer propicio para el hombre colombiano el rescindo de América que nos cupo en suerte (p. IX).

El ministro Vargas también plantea con mucha claridad cuál es el modelo de nación que se pretende construir a través del proyecto del Frente Nacional, menciona que la doctrina del Frente Nacional es esencialmente docente, y cuya finalidad es el cambio de mentalidad del hombre colombiano. Arguye que considera muy difícil modificar las conductas sobre quienes “han modelado su espíritu en el cultivo de los viejos odios, es entonces necesario actuar, y actuar eficazmente, sobre las jóvenes conciencias para que ellas encuentren un nuevo hogar espiritual en su propia patria” (p. X).

Con eso el ministro hace mención de la condición conciliadora y unificadora de la nación en la cual nace el Frente Nacional, sobre la cual profundiza más adelante arguyendo que:

Los factores disolventes de la nacionalidad no son los liberales para los conservadores, ni los conservadores para los liberales. Los grandes flagelos que azotan a la gente colombiana son la ignorancia, la miseria, las enfermedades tropicales, que no reconocen partido político ni tienen filiación partidaria. Eliminando las luchas por la simple detentación hegemónica del mando, por la mera sensualidad del poder, se pueden destacar todas las inmensas energías perdidas en esa lucha estéril, moviéndolas en contra de esos sí los verdaderos enemigos comunes (p. X).

Es menester decir que, como menciona Silva (1989), este ambiente conciliador ni siquiera se sentía de forma plena en las elites partidistas, debido a que los conservadores estaban divididos en cinco grupos, “los laureanistas, los ospinistas, los alzatistas y los

seguidores de Jorge Leyva y los de Guillermo León Valencia” (p. 214), quienes competían entre sí por la colaboración que tendría con el partido liberal y por ser los posibles herederos del gobierno liberal de Alberto Lleras Camargo, quien sería el primer presidente del Frente. Debido a que la conciliación a través de la alternación de los partidos en el poder que proponía el Frente quitaba cierta legitimidad al conflicto bipartidista, el gobierno de Lleras creó un mecanismo de justicia que diferenciara la violencia política de la delincuencia, la primera relacionada con el accionar guerrillero y la segunda con el bandolerismo, para los guerrilleros la metodología sería la de un proceso de reincorporación a la vida civil, mientras que para los bandoleros el método sería el enfrentamiento de carácter militarista, estas distinciones generaron que el ala más radical del conservadurismo liderada por Álvaro Gómez Hurtado, apelara al gobierno de Lleras por tener preferencias por los guerrilleros liberales, el entonces presidente, en pro de mantener cierta armonía entre los partidos, cedió a muchas de las demandas de los conservadores radicales frente al manejo de la justicia y reparación que tendría con los actores del conflicto, aboliendo las consideraciones especiales que tenía con los guerrilleros en proceso de reinserción, abogando por una salida meramente militarista al conflicto.

Gómez Hurtado bajo el discurso de las repúblicas independientes, que básicamente consistía en particularizar una colectividad que, según él, no reconocía la soberanía del Estado colombiano y relacionaba con el bandolerismo y la ideología comunista, generó unos procesos de represión hacia las comunidades campesinas, todo en nombre de la lucha contra ese germen del comunismo, esta dinámica se convirtió en toda una política estatal que cobraría más fuerza en el gobierno del conservador Guillermo León Valencia, generando todo un proceso represivo contra las organizaciones campesinas y los reductos

de ex guerrilleros liberales estallando finalmente con el operativo que daría origen a la guerrilla de las FARC “la toma militar de Marquetalia en el primer semestre de 1964” (p. 230).

Se puede evidenciar entonces el pensamiento de la élite alrededor de su ideal de nación, era una nación que se alejase de las condiciones de atraso y surgiera en pro de parecerse a los países desarrollados, es en ese afán de ser como un país desarrollado que se busca implementar políticas educativas y corrientes pedagógicas usadas en esos países, pero sin una lectura previa del contexto, introduciendo dinámicas ajenas al pueblo colombiano que vivía en un ritmo de vida rural, ajena a todo lo correspondiente con los hábitos de vida de un país desarrollado, esta élite que vivía más en el exterior que en Colombia, trae sin medida una serie de innovaciones pedagógicas que aplica apresuradamente y que finalmente no daban resultados satisfactorios.

La clase dominante culpa a la clase popular por la situación de atraso en la que vive el país, la élite pensó que enseñando a leer y escribir y transformando los hábitos de vida de la gente, lo que se entendió como la elevación moral de las masas, se conseguiría parecerse más a esos países civilizados, al superar un atraso histórico, sin embargo es claro que la situación de las clases populares colombianas obedecían (y obedecen) a sus condiciones materiales de vida y no a su capital cultural.

7.2 Enseñanza de la Historia

Como se menciona con anterioridad, la enseñanza de la historia no es una categoría homogénea, ésta varía según el nivel académico en el que se ejecuta (escuela primaria, secundaria, educación superior), la intencionalidad con la que se enseña la historia y el

enfoque desde el cual se enseñe. La enseñanza de la historia en Colombia comenzó a pensarse desde la Academia Colombiana de Historia, esta institución que, como menciona Aguilera (1951), se encargó de la enseñanza de la historia desde 1836, plantea la construcción de una Historia narrativa y profundamente chovinista, haciendo énfasis en los hechos más importantes a nivel militar y diplomático, en las grandes proezas de los héroes de la patria durante la gesta de la nación y sus vidas, entendemos esta como Historia Oficial o Historia Patria, y es precisamente este enfoque el que se desarrolla en las escuelas a lo largo del periodo estudiado, no hay una variación en la intencionalidad de la enseñanza de la historia en ningún gobierno, y las leves diferencias entre un periodo administrativo y otro radican en la profundización de dicha enseñanza de la historia desde una visión oficial.

Aguilar (1951) explica el sentido de la Historia Patria y de su enseñanza de forma más clara en las siguientes líneas, argumentando que:

(...) el conocimiento de la Historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana; que la educación debe tener una función eminentemente social, y todas las materias de los pánsumes y programas escolares deben estar orientadas a formar en las nuevas generaciones hábitos democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional; que los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República han puesto de manifiesto, una vez más, y con caracteres de gran apremio, que el estudio concienzudo de la Historia patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno (p. 10-11).

Esto se puede evidenciar en la memoria del ministro de educación Eduardo Zuleta Ángel (1947), quien habla del fortalecimiento de la enseñanza de la historia oficial a través de los programas de la Radiodifusora Nacional, según el informe de ésta para la memoria del ministro, los domingos se hacía la transmisión de diferentes obras teatrales de contenido “histórico, científico, literario e informativo” (p. 82), entre éstas citan en la memoria las dramatizaciones de “Por aquí pasó Bolívar”, “Episodios del Quijote”, charlas agrícolas y programas de educación cívica. En las secciones de divulgación cultural, es importante resaltar la transmisión de contenidos sobre educación cívica, informaciones militares y educación física, también programas a cargo de entidades universitarias como “Crónicas de divulgación científica”, “Revivamos la Historia”, “Puntos de Vista”, “Noticias de Otros Tiempos” e “Infórmese usted” (p. 84).

Frente a los programas de difusión cultural de la Radiodifusora Nacional se puede evidenciar también un amplio interés por garantizar múltiples ofertas culturales a las masas analfabetas, la niñez y el grueso de la clase popular en el desarrollo de diversos programas que ofertaban educación musical, teatral y artística, además de la oferta de espacios abiertos y gratuitos para participar de diversos espectáculos culturales, esto debido a la necesidad de conocer la psicología de las masas indígena y campesina indianizada en pro de aprovechar su bagaje cultural y mejorar sus defectos, como la higiene y el analfabetismo, esto lo podemos relacionar además con lo que previamente se estableció frente a las políticas de elevación moral de las clases populares, cuyo objetivo era el progreso de la nación.

La enseñanza de la historia y su relación con el fortalecimiento de la nación también se puede evidenciar en la memoria del ministro Rafael Azula Barrera (1951), quien desde el

ministerio realizó la propuesta de editar cartillas guías para los maestros, con el fin de darles un instrumento de información para el adecuado desarrollo de los programas educativos. Estas cartillas se realizaron conjuntamente con los Ministerios de Agricultura e Higiene, y su fin consistía en “realizar en forma amena, gráfica y moderna, vastas campañas pedagógicas que contribuyan a la difusión de nuestra historia, al conocimiento más completo de nuestros héroes, de nuestro país y de sus riquezas naturales, a la vez que de los sistemas de la educación defensiva, que vela por el mejoramiento de la raza y por la salud de nuestro pueblo” (p. 10). Como se puede evidenciar, la enseñanza de la historia se usó conjuntamente con la socialización de hábitos de higiene en el proceso de elevación moral de las masas populares, y que su finalidad era la de la consolidación de una ciudadanía con hábitos de cuidado propio y una conciencia nacional arraigada.

La enseñanza de la historia tampoco está exenta de las dinámicas anteriormente expuestas frente a la relación entre la Iglesia y el Estado, ésta también se ve permeada por los intereses eclesiásticos, Aguilera (1951), menciona que la intencionalidad principal de la enseñanza de la historia es explicar las consideraciones que giran en torno al Estado: “primero el régimen de su majestad Católica; luego la administración de la Colonia como dependencia o extensión territorial del reino español; después la preparación del elemento humano cuando se proclamó la independencia; y finalmente la constitución de la República” (p. 8).

Esto lo podemos evidenciar con claridad en varios decretos expedidos durante el periodo estudiado, se puede tomar como primer ejemplo el Decreto No. 20 del 8 de Enero de 1948 “Por el cual se reglamenta el artículo 9º. De la Ley 56 de 1947” que se ha citado anteriormente, en el cuál se estipula que el pensum de las escuelas subprimarias de

alfabetización que deben ser establecidas por las empresas industriales por cada cuarenta niños, hijos de sus trabajadores, debe tener presente la enseñanza de nociones básicas de Historia Patria “como el nombre de los héroes nacionales, los hechos principales de nuestro pasado, etc.” (p. 3).

Otro decreto en el cual se puede evidenciar la presencia de esta enseñanza de la historia oficial es el Decreto No. 2388 del 15 de Julio de 1948 “Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”, en sus consideraciones argumenta:

Que el conocimiento de la historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana;

Que la educación debe tener una función eminentemente social, y todas las materias de los pñsumes y programas escolares deben estar orientadas a formar en las nuevas generaciones hábitos democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional;

Que los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República han puesto de manifiesto, una vez más y con caracteres de grande apremio, que el estudio concienzudo de la historia patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno (p. 1)

En ese sentido, se puede decir frente a las consideraciones del decreto que se pretendía a partir de la enseñanza de la historia patria, forjar un sentimiento de identidad y unidad nacional, que permitiera amilantar los sentires de inconformidad de las masas populares

despertados por el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán que daría lugar a La Violencia bipartidista, esto se puede argumentar desde el artículo 3° del decreto citado en el cual se explica 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” (p. 1).

Frente al impacto del Bogotazo en la decisión de intensificar la enseñanza de la Historia es menester hacer un paréntesis y citar la memoria del ministro de educación Fabio Lozano y Lozano (1948), quién es nombrado en dicho cargo el 10 de abril de 1948. Él arguye que los sucesos del 9 de abril de ese año se deben a una crisis en la educación: “Colombia atraviesa una crisis de educación, como los tremendos acontecimientos de abril lo han puesto de presente, y superarla es imperativo categórico, condición ineluctable de supervivencia y salud para la Patria” (p. 6).

Lozano y Lozano también habla sobre la importancia de apostarle a la alfabetización en pro de la civilización de las culturas indígenas y plantea además una distinción entre la educación para los indígenas y para los colonos. Refiere que la educación para los colonos “debe referirse principalmente a enseñar al niño a defenderse del medio ambiente y luego a dominarlo. Para los indígenas es necesario la fundación de internados u orfanatos en donde puedan reunirse los indiecitos para civilizarlos” (p.p. 20-21). Menciona que además que:

(...) la educación cívica o social debe intensificarse y desarrollarse con un carácter también eminentemente práctico y adaptado a los alumnos. El culto a las insignias patrias debe ser la actividad central de esta enseñanza. Los niños deben cantar

diariamente el Himno Nacional y aprender todas sus estrofas. Todos los niños al salir de la escuela deben poseer una bandera nacional propia. El maestro debe despertar en los niños constantemente el sentimiento de nacionalidad de modo que el alumno quede bañado por el sentimiento de colombianidad, ante todo (p.p. 21-22).

Sobre la Historia Patria el ministro argumenta que, como elemento principal de la Educación Cívica y la consolidación de los valores nacionales, la enseñanza de la Historia Patria debe ser por tanto, una preocupación permanente del Gobierno, menciona además que: “El gobierno respeta y defiende la libertad de enseñanza, pero ejerce la potestad constitucional de la inspección, y no permitirá que los grandes hechos históricos que han dado origen, fuerza y prestigio a nuestra Patria, puedan ser menospreciados o desfigurados, con mengua de nuestra propia razón de existir” (p. 54).

Por último, se puede citar el Decreto No. 642 de 1949 “por el cual se reglamenta la Inspección Escolar en todos los grados de enseñanza”, debido a que en este se puede evidenciar la actitud vigilante del Estado frente a los procesos de enseñanza. La Inspección escolar según el artículo 1° debe cumplir una función:

- a) Orientadora.
- b) De fiscalización técnica.
- c) De coordinación y fomento administrativo de los planteles.
- d) De extensión cultural.

Para el proceso de inspección escolar, que se establece en todos los niveles de enseñanza, el artículo 11 menciona los inspectores que se encargarán de fiscalizar la educación secundaria, dividiendo en seis comisiones a cargo de un experto de cada área:

- a) Un experto en organización escolar.
- b) Un experto en ciencias sociales.
- c) Un experto en ciencias naturales.
- d) Un experto en matemáticas.
- e) Un experto en idiomas
- f) Un experto en educación física.

La inspección escolar se hace con la intención de fiscalizar y proponer desde el Estado una unificación, coordinación y orientación doctrinal, y claramente, el área de ciencias sociales contaba con su propia comisión, fortaleciendo el discurso de Lozano y Lozano cuando argüía que no se permitiría que los grandes hechos históricos se deformaran en el proceso de enseñanza, aun cuando sugiere cierto respeto por la libertad de cátedra.

Como se venía diciendo, la historia oficial era la que se enseñaba en las escuelas y radicaba meramente en narrar las grandes gestas configuradoras de la nación y los próceres que las llevaron a cabo, esto lo podemos notar en el Decreto No. 2388 del 15 de Julio de 1948, y se puede evidenciar con mayor detalle en los artículos 9º y 10º, estos dicen:

Artículo 9º En todas las Escuelas, Colegios, Facultades Universitarias y demás centros educacionales del país, se celebrará todos los años en el mes de julio, una sesión solemne especial, destinada a exaltar las glorias de Colombia, el recuerdo de los fundadores y grandes cultores de la nacionalidad, los sentimientos de libertad y democracia y los deberes de los ciudadanos con la Patria.

Artículo 10. En todos los locales de los establecimientos de educación del país se mantendrán, en lugar preferente, retratos de Bolívar y Santander de otros próceres y

heroínas de la República, que el Ministerio de Educación suministrará oportunamente. Las directivas correspondientes escogerán entre los fundadores de la Patria, uno que sirva a manera de patrono cívico del respectivo plantel, y harán que la comunidad lo estudie de modo especial y le rinda permanente homenaje.

En el artículo 5° del decreto se puede identificar el interés del Estado en tener control sobre la narrativa histórica que se enseñaba, en este dice que:

El Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con la Academia Colombiana de Historia, preparará los textos de Historia de Colombia para los distintos grados de la enseñanza, o abrirá y premiará concursos nacionales para la elaboración de los mismos.

Parágrafo. No podrá enseñarse Historia de Colombia en textos que no hayan sido autorizados por el Ministerio de Educación Nacional con la intervención de la Academia Colombiana de Historia (p. 2)

El Decreto No. 3408 del 1 de Octubre de 1948 “Por el cual se modifica el plan de estudios de Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria”, también ejemplifica la labor del Estado en la socialización de una enseñanza de la historia oficial, en este se hace una reflexión frente a como la intensificación de la enseñanza de la historia patria afectó la enseñanza de la historia universal, para lo cual este decreto propone una organización en los planes de estudio de dichas asignaturas quedando consignado en algunos artículos del decreto de la siguiente forma:

Artículo 1º La enseñanza de Historia Patria en el bachillerato, se dictará en los años preparatorios, 1º y 6º con una intensidad de 3 horas semanales y en el 4º, con dos horas semanales de clase.

Artículo 3º El Departamento de Educación Secundaria procederá a elaborar el programa de Historia Patria para primer año de bachillerato. Tal programa se concentrará al estudio de la república, con la profundidad que el desarrollo mental de los alumnos lo permita.

Artículo 4º El programa de Historia Patria para 4º año, que igualmente serpa 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 estadísticas más notables.

Artículo 6º La Historia Universal se reducirá a los años 2º y 3º, con 4 horas semanales de clase. Los programas respectivos se elaborarán sobre los sucesos más trascendentales de la humanidad, así: para 2º año, algunas culturas orientales, la cultura egipcia, Grecia y Roma y la cultura medieval. En el tercer año se verán las épocas Moderna y Contemporánea (p.p. 1-2).

Se evidencia como se brinda más importancia a la enseñanza de la Historia Patria en relación con la Historia Universal que, como se consigna en las consideraciones del decreto, se haría “con el propósito de atender mejor a la formación del ciudadano e imprimir en el educando un vigoroso sentimiento colombiano”, como se evidencia en las consideraciones del decreto 3408 de 1948.

Teniendo en cuenta lo anterior, frente a la decisión del Ministerio de Educación de intensificar la enseñanza de la historia en el bachillerato, Gustavo Correa, quien fue director del departamento de educación secundaria en 1949 menciona que:

“El año pasado por decreto número 3408 de 1948 fue hecha una nueva modificación al pensum de estudios, primordialmente con el fin de intensificar la enseñanza de la historia patria. Fue así como se impuso el estudio de tal materia en el primer año de bachillerato y en el cuarto donde no existía. Es indudable la importancia que esta modificación tiene para la educación secundaria en nuestro país. Uno de los urgentes imperativos de la escuela, el colegio y la universidad en Colombia, debe ser el de formar ciudadanos debidamente ilustrados en el cumplimiento de sus obligaciones cívicas a fin de que cada cual participe con criterio claro en el engrandecimiento de la sociedad democrática en que vivimos” (Arango, 1949 p.p. 28-29).

Como se ha mencionado en apartados anteriores, a lo largo de la historia, el Estado colombiano ha requerido de la colaboración de diversas misiones pedagógicas, usualmente provenientes de Alemania, hacia mediados de la década del 50 se convoca la Misión Le Bret, la cual es citada en 1960 por el ministro de educación Gonzalo Vargas Rubiano, de esta menciona que: “La enseñanza primaria, si es verdaderamente universal y lo suficientemente seria, inculca a los futuros ciudadanos, junto con el saber elemental, un sentido nacional, una perspectiva de los problemas generales, que preparan al pueblo para desempeñar un papel político” (Vergas, 1960, p. 59), para esto, durante su gestión se planteó la necesidad de cualificar mejor y de forma más exigente a los maestros, así pues, en relación con las escuelas normales, se plantea el problema de los ciclos lectivos dispares entre estas, que oscilan entre 4 y 6 años, de las cuales se

obtiene el título de normalista básico y superior respectivamente, mencionando que el mayor número de graduados lo aportan las normales de programa lectivo de 4 años, así pues se plantean una problemática frente a la formación cultural y pedagógica del maestro, pues se considera que ésta será mucho mejor en los maestros y maestras que se formen durante seis años, así pues se propone que los programas de estudio de las normales cuyo periodo lectivo es de cuatro años, se extiendan al menos a 5 años, dos escuelas normales de la nación elevaron su programa lectivo a 6 años y el Estado, según se menciona, se encargó de estimular a las normales de carácter privado a que abrieran, como se cita anteriormente, al menos el quinto año (Vargas, 1960, p. 63). En 1960 se encontraban 51 escuelas normales de programas de seis años de duración, todas las normales nacionales consignadas en el documento se encuentran en este grupo, siendo éstas treinta en total, dos normales con programa lectivo de cinco años, una departamental y otra privada, 54 de cuatro años, 6 departamentales y 48 privadas, 5 de tres años, todas privadas, 9 de dos años, todas privadas y 6 de solamente un año, todas privadas. Así pues se evidencia la urgencia de intervenir sobre todo en la educación privada para extender el proceso de preparación del magisterio y de esa forma cualificar mejor a los maestros.

Según las estadísticas presentadas en la memoria del ministro Vargas se evidencia un alza de quienes se matriculan a las escuelas normalistas, con una diferencia de casi 500 normalistas más que en el año inmediatamente anterior, 1959, siendo en este año 5148 los matriculados, y en 1960 aumentando al número de 5694, lo cual el ministro entiende como una posibilidad de aumentar el número de normalistas graduados y así pues, posibilidad de cubrir la demanda de maestros a lo largo y ancho del país, pues

como se menciona de forma perenne en la mayoría de las memorias, el problema de la educación no sólo pasa por la falta de planta física, sino también por la falta de maestros.

En los planes de estudios de formación normalista se encuentra la enseñanza de la historia a los maestros dividida de la siguiente forma: Historia de Colombia y su relación con América, tanto en normales elementales como superiores, se destinan cuatro horas semanales, Historia Universal, ocho horas semanales tanto en normales elementales como superiores, Historia de Colombia y Cívica, sólo se dedican 3 horas en las normales superiores, Catedra bolivariana, una hora en las normales superiores, estas cifras contrastan fácilmente con las horas semanales dedicadas por ejemplo a la aritmética, para la cual se destinan diez horas semanales, sin tener en cuenta las ciencias puras afines como geometría y algebra, que también se encuentran en dicho plan de estudios, también se puede resaltar la cantidad de horas dedicadas a la religión, catorce horas semanales en las normales superiores, diez en las elementales. Sin embargo, en la relación por áreas, en lo que responde al área de sociales (geografía de Colombia y su relación con América, Geografía de Colombia, Geografía universal, Historia de Colombia y su relación con América, Historia Universal, Historia de Colombia y Cívica, Cátedra Bolivariana, Religión, Filosofía, Cívica y Urbanidad, Sociología General y Rural) se dedica un total de 55 horas semanales, siendo ésta, después del área de pedagogía, a la que mayor cantidad de horas semanales se dedica en el plan de estudios para normalistas, lo que da a entender que este programa da cuenta de la importancia que el gobierno en curso da a las ciencias sociales, pues, según como se menciona en la introducción del plan de estudios “La discriminación incluye las horas

semanales de clase, ya que es lógico suponer que el tiempo que se destina a cada enseñanza, debe guardar relación directa con la importancia que se le asigna”(p. 77).

Esto además se debe además a la celebración del sesquicentenario de la independencia, que con el fin de realizar una conmemoración “digna de efeméride” buscaba “ampliar y profundizar los conocimientos históricos a los futuros normalistas y así “ ofrecer a la juventud ejemplos dignos de imitarse, para fomentar el sentido de la nacionalidad, para entender mejor la evolución del país y para cultivar una serie de virtudes cívicas y patrióticas, especialmente recomendables en quienes se van a dedicar a la educación de la niñez” (p. 82). Para esto se realizaron seminarios de historia nacional, concursos histórico-literarios, colocación de placas conmemorativas, oleografías. Bustos de próceres y conferencias alusivas a ellos, mostrando que la historia que se proponían enseñar desde las escuelas evidentemente, respondía a la Historia de Bronce o Historia Oficial, que no reconoce a las masas dentro de los procesos sino únicamente a quienes las presiden.

A lo largo del periodo estudiado se ha visto en constantes ocasiones como, desde el ministerio de educación, se evidencia que la falta de maestros es un problema profundo pues, según los informes, muchas veces estaban incluso los locales destinados para impartir determinada actividad académica pero no existía una planta de maestros suficiente para cubrir la demanda nacional, así pues, múltiples fueron los intentos de cubrir dicho problema, incluso, cualificar bachilleres para ejercer como maestros, durante 1960, estos programas que se llamaban de alfabetización, este proyecto se convierte en un curso intensivo de formación de maestros, piloto para bachilleres, con la creación de éste se pretende cubrir la demanda de maestros y garantizar a un sector de la educación secundaria, el acceso a la educación superior:

Hacia 1957, tres hechos reales preocuparon por igual al Ministerio de Educación Nacional: la desconcertante cantidad de niños, en edad escolar, privada del beneficio de la educación primaria, por carencia de suficiente número de escuelas; la apreciable cifra de maestros necesaria para atender a la creación de nuevas escuelas y, el crecido número de bachilleres que, por diversas causas, no podía ingresar a las Facultades universitarias, con lo cual, de una parte, se creaba a tales jóvenes una grave situación social, y, de otra, se entraba así a perder el cúmulo de tiempo y de dinero invertidos oficial y privadamente en la preparación de tanto elemento humano hasta terminar su educación secundaria (p. 93).

En el Plan de Estudios en materia de asignaturas obligatorias, se cursaba pedagogía general, psicología del niño, psicopedagogía, didáctica general y especial, filosofía-sociología e historia de la educación, organización, legislación e higiene escolares, ética profesional y orientación artística y manual, esto refleja también la importancia a lo largo del periodo estudiado de inculcar el aseo y la higiene personal en el *ethos* de la población.

Podemos evidenciar entonces como la historia oficial fue el contenido que socializó el gobierno en las escuelas, la historia se entendió durante este periodo como un saber narrativo que exaltaba las grandes gestas que dieron lugar al nacimiento de la nación, su consolidación y la vida de quienes habían presidido esos procesos, se puede notar también a lo largo del texto como la concepción de la enseñanza de la historia, estaba ligada inherentemente con el objetivo de forjar una identidad nacional, es decir, el objetivo de la enseñanza de la historia radicaba en fortalecer un sentir nacional en los estudiantes y su fin era que éstos fueran ciudadanos con una alta moral patriótica. La enseñanza de la historia también se relacionó con otro de los objetivos fundamentales de las élites, que fue el

proceso de higienización, lo cual nos muestra cuál era el tipo de ciudadano que se plantearon estos gobiernos durante el periodo estudiado: un ciudadano sano, aseado y que tuviera cuidado de sí, con valores católicos y una profunda identidad nacional.

7.3 Disputas Partidistas

Colombia nació como una nación bipartidista, y hemos podido evidenciar a lo largo del texto, que las disputas entre las élites han sido el motor de nuestra historia. Las constantes tensiones entre los partidos políticos han generado una serie de sucesos que van desde las múltiples guerras civiles durante el siglo XIX, hasta una serie de modificaciones en la legislación, en la que una colectividad quiere pasar por encima de la otra. Es bien sabido que dichas discordancias entre los partidos llegaron al punto de generar una de las guerras más cruentas y fratricidas en la historia colombiana, conocida como La Violencia, a la cual se le intentó dar fin por medio del proceso de pacificación encabezado por Gustavo Rojas Pinilla durante su periodo de gobierno y, finalmente, con la implementación del Frente Nacional, un sistema de alternación en el poder de cada uno de los partidos, en los que se comprometían a cogobernar con el fin de mantener la paz en el país. Aunque, como se mencionó anteriormente, estas disputas permanecieron a lo largo del periodo del Frente Nacional, la violencia en el país ya no se enfocaba en esa disputa propia de las elites, sino en el fenómeno insurgente que se genera en la década del 60 con el nacimiento de múltiples guerrillas que, buscaban la tomarse el poder por la vía militar enfrentándose al establecimiento.

Las disputas partidistas, como se venía diciendo, se pueden evidenciar en múltiples campos. Lo podemos notar en la memoria del ministro de educación, Eduardo Zuleta (1947), quien denuncia el fracaso del programa de alfabetización creado por el Decreto

2843 del 27 de Noviembre de 1945, durante el gobierno liberal de Alberto Lleras Camargo, proyecto que se reafirmó bajo el artículo 32 del Decreto 3087 del 13 de diciembre de 1945. Zuleta dice que este programa sólo sirve para reunir fondos escolares, pero que no se realizó ninguna campaña de alfabetización efectiva, también critica la ausencia de registros sobre la actividad del Consejo de Becas Extranjeras durante el periodo de administración liberal y, partiendo de dichas críticas, justifica la creación del Consejo Superior de Educación con el que se supone, se superarán todos los inconvenientes anteriormente citados. Menciona también que dicho Consejo tendrá una secretaría que se encargará de rotar constantemente la información entre los miembros y que se garantizará la constante reunión entre los miembros de forma tal que se le pueda dar continuidad al programa. Este Consejo se crea a través del Decreto 2272 de 1947.

Zuleta también plantea la necesidad de reorganizar el Ministerio de educación. Las reformas radicarían en la creación del Consejo Superior permanente de Educación con su secretaria correspondiente, la creación de la sección de pónsumes y programas en los cuatro departamentos pedagógicos del Ministerio, que son la enseñanza primaria, secundaria, normalista y vocacional. También es menester del Consejo Superior el estudio, revisión y aprobación de libros de texto, la creación del Departamento de Educación Femenina y la creación de departamento de Becas e Intercambio cultural. Esto se piensa en pro de dinamizar los procesos de aportación al sector educativo, y adicional, se propone garantizar el cumplimiento de labores de cooperación con la UNESCO para solucionar el problema de la insuficiente oferta educativa en el país, sobre todo en el sector de la educación primaria.

Zuleta menciona la importancia de usar nuevas tecnologías en el campo educativo, como los cinematógrafos, la radio, los discos educativos y “eventualmente, la televisión”

(p. 18). Esto teniendo en cuenta que en ese momento no había llegado la televisión a Colombia. Se programa en un plazo de cinco años capacitar docentes para el uso del cinematógrafo en clase, aunque no se pensaba en una producción propia de películas educativas, por tanto se mencionaba la necesidad de estar al tanto de la traducción de producciones extranjeras. Sobre este proyecto Zuleta menciona que:

Es menester del Ministerio de acuerdo con el Consejo Superior de educación, esté constantemente estimulando, por medio de circulares, por medio de la radiodifusión, por medio de, cine, etc., el cumplimiento de los deberes de los ciudadanos y orientando y dirigiendo las actividades de los rectores y profesores (p. 28).

Sobre la utilización del cine en el proceso de enseñanza se registra en el informe de Cultura Popular realizado por Jorge Luis Arango, que hay varios cinematógrafos inutilizables, en tanto son una tecnología obsoleta y ya no se encuentran sus repuestos en el mercado, se comenta que debido a estas dificultades, se trata de llevar a cabo el programa de cinematografía pero manifiesta la urgencia de mejorar estas condiciones para la rápida y eficaz expansión de dicho programa.

La bandera de la gestión de Zuleta es el Consejo Superior de Educación, al que delega todas las responsabilidades para el crecimiento de la educación y la lucha contra el analfabetismo, apoyándose en tres fuerzas sociales: El clero, la mujer y el estudiantado. También mencionaba la importancia de construir escuelas, y proponía que se realizaran con capital privado proveniente de empresarios y hacendados.

Zuleta hablaba de la necesidad de incentivar el culto por las grandes efemérides nacionales a través de los pénsumes y programas de estudio:

Esta es sin duda, entre todas las actividades del Ministerio, la más importante y trascendental al mismo tiempo la más difícil y compleja. Más aún: es la tarea verdaderamente esencial hasta el punto de que todas las demás actividades sólo tienen razón de ser en cuanto faciliten la adecuada elaboración de pénsumes y programas y permitan que ésta se realice y ejecute de la manera más técnica posible, consultando las verdaderas necesidades del país y ateniendo científicamente a la finalidad de cada uno de los grados de la enseñanza (p. 29).

Menciona también que es importante tener en claridad sobre cuál es la funcionalidad de la escuela, sobre lo cual dice que:

La finalidad de la escuela es doble: iniciación a la cultura y preparación profesional que le permita a cada uno la formación del hombre y del trabajador que pueda llegar a ser.(...) La escuela debe esforzarse, no por dotar a los jóvenes de un bagaje más o menos enciclopédico de conocimientos bien pronto olvidados o pasados de moda, sino de desarrollar en ellos buenos hábitos de trabajo, curiosidad de espíritu y el gusto de instruirse, ya que la cultura, lo mismo que el desarrollo de la personalidad bajo sus diversos aspectos, deben ser la obra de toda la vida.

Desde el punto de vista profesional la escuela debe, en la medida de lo posible, asegurar a cada uno la preparación completa en el oficio para el cual esté calificado por sus aptitudes reconocidas en el curso de los años de orientación. Ella asume ya esta tarea en cuanto a las profesiones intelectuales, pero debe transformarse y dotarse para hacer lo propio en lo concerniente a las profesiones manuales, hacia las cuales se orienta la gran mayoría de los jóvenes. La escolaridad, prolongada tanto como sea necesario, debe comprender, para todos, los años de aprendizaje y llevar a cada uno hasta el ejercicio de

la profesión. Es éste, por lo demás, el único medio verdaderamente eficaz de proseguir la cultura general y la preparación para un oficio (p.p. 31-32).

Se puede notar una continuidad del proceso en la memoria de Fabio Lozano y Lozano (1948), quien se apoya durante su gestión en el Consejo Superior de Educación, creado por Zuleta anteriormente y además, sigue teniendo como bandera el proceso de alfabetización y la masificación del acceso a la educación primaria:

Actualmente estamos estudiando con el Consejo Superior de Educación, la más alta entidad del Ministerio, el problema de la alfabetización, como primer peldaño del vasto problema de la alfabetización, como primer peldaño del vasto problema de la educación en Colombia. Alfabetización en rigor significa enseñar o aprender a leer y escribir. Pero es claro que, aun cuando leer y escribir es ya una gran conquista, no basta en absoluto. Es necesario que el niño, el futuro ciudadano, tenga desde el comienzo de la vida, ciertas nociones de moral, de patria, de higiene, de mejoramiento en su industria nativa, nociones que irá ampliando en las etapas sucesivas de la educación primaria, vocacional, secundaria, etc. (p. 7).

Por su parte, el ministro Eliseo Arango (1949), menciona la lentitud para llevar a cabo algunos proyectos de suma importancia para aumentar la cobertura en educación de manera digna, cita el caso de un internado en Leticia que fue solicitado desde 1947 por el entonces ministro Eduardo Zuleta Ángel, y que para ese momento, aún no se realizaba. También se evidencia una reducción de presupuesto en el sector de textos y útiles escolares para colegios oficiales del 4%, se manifiesta que aún con el presupuesto

anterior, había sido imposible cubrir la demanda de materiales en las instituciones oficiales.

En la memoria del ministro Arango, en el apartado correspondiente al departamento de educación secundaria, Gustavo Correa, su director, aplaude la intensificación de la enseñanza de historia patria en las escuelas realizada durante 1948:

El año pasado por decreto número 3408 de 1948 fue hecha una nueva modificación al pensum de estudios, primordialmente con el fin de intensificar la enseñanza de la historia patria. Fue así como se impuso el estudio de tal materia en el primer año de bachillerato y en el cuarto donde no existía. Es indudable la importancia que esta modificación tiene para la educación secundaria en nuestro país. Uno de los urgentes imperativos de la escuela, el colegio y la universidad en Colombia, debe ser el de formar ciudadanos debidamente ilustrados en el cumplimiento de sus obligaciones cívicas a fin de que cada cual participe con criterio claro en el engrandecimiento de la sociedad democrática en que vivimos (p.p. 28-29).

El ministro de educación Rafael Azula Barrera (1951) también ataca la gestión de la República Liberal en materia educativa y alaba la gestión de Mariano Ospina Pérez, quien fue presidente entre 1946 y 1950. Azula en su memoria menciona que:

De 7250 escuelas existentes en 1930, con 8940 maestros y una población escolar de 497147 niños, se llega en 1946 a 11113 escuelas con 15705 maestros, para atender a una población escolar de 668000 alumnos. Es decir, un aumento de 4863 escuelas, de 6245 maestros y de una población escolar de 170854 niños, durante todos los 16 años del régimen pasado. La administración Ospina Pérez, en sus cuatro años de gobierno,

aumentó el número de escuelas, de 11116 a 13134, creando 2021 más; y los maestros, de 15705 a 19126, nombrando 3421 más. Durante ese mismo periodo de cuatro años se elevó la población escolar atendida por el Estado de 668000 a 829795, lográndose así un aumento de 161795 escolares. (...) En el año que lleva el actual Gobierno se han fundado 246 nuevas escuelas con 1234 maestros, y la población escolar asciende casi a un millón de niños (p. 8).

En su gestión, Azula propone editar unas cartillas guías con el fin de dar a los maestros un instrumento de información para el adecuado desarrollo de los programas fijados. Estas cartillas serían distribuidas en todo el territorio nacional. Y, como se mencionó en apartados anteriores, propone editar conjuntamente con los Ministerios de Agricultura e Higiene, la revista infantil Pombo:

(...) en memoria al gran poeta de la niñez, destinada a realizar en forma amena, gráfica y moderna, vastas campañas pedagógicas que contribuyan a la difusión de nuestra historia, al conocimiento más completo de nuestros héroes, de nuestro país y de sus riquezas naturales, a la vez que de los sistemas de la educación defensiva, que vela por el mejoramiento de la raza y por la salud de nuestro pueblo (p. 10).

Azula también habla acerca de la posibilidad de devolver a la gente que viene de los campos a la zona rural, arguye que:

(...) el regreso valeroso a la tierra y la reconstrucción de la región y del municipio constituyen, por eso, para el actual Gobierno, verdaderas decisiones de salud pública. Regresar no es retroceder sino enmendar el derrotero. Se había extraviado a nuestro pueblo, al estímulo de una demagogia interesada, en la selva de piedra de las ciudades;

y se trata de encausar su destino. Por lo demás, Colombia ha sido tradicionalmente una nación de campesinos y significaría error inmenso transformar su carácter (p. 11).

Se puede evidenciar como durante el periodo de gobierno conservador se pueden evidenciar múltiples ataques a la gestión realizada durante los dieciséis años de la República Liberal, se reflejan también una serie de reformas estructurales en instituciones como el Ministerio de Educación, y aunque los mismos conservadores evidencian falencias y crisis en su gestión, se cohesionan como colectividad política en pro de engrandecer su administración en relación con los anteriores gobiernos liberales.

Posteriormente, bajo la gestión de la Junta Militar, que buscaba restablecer la normalidad administrativa después de la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla, la memoria del ministro Alonso Carvajal (1958), en la que también se encuentra la gestión del ministro Prospero Carbonell, quien ejerció esta función entre Mayo de 1957 y Enero de 1958, se puede evidenciar que lo que se consideró una modificación importante en el panorama educativo. Ésta fue la aprobación de un aporte mínimo del 10% del presupuesto nacional para fines educativos:

Restablecida la normalidad bajo la gestión del Gobierno de la honorable Junta Militar, un hecho trascendental modificó el panorama educativo: la aprobación unánime que el pueblo de Colombia impartió al plebiscito del primero de diciembre, e incorporó como canon constitucional el aporte mínimo del 10% del Presupuesto Nacional para fines educativos, y con esta medida patrióticamente propuesta y alborozadamente recibida, se puse en manos del Ministerio de Educación un aporte económico que ha permitido poner en ejecución reformas vehementemente anheladas, y abrir a los horizontes de la

esperanza la realidad de que de ahora en adelante la educación se enrumba por caminos de continuo y permanente progreso (p. 6).

Según la memoria de Carvajal(1958), el presupuesto educativo que sería de 146364000 millones, sería destinado en la intensificación de la educación primaria, la ampliación de la secundaria, el refuerzo de los organismos universitarios, el inicio de campañas de alfabetización, la enseñanza técnica y los sueldos del magisterio.

Durante esta gestión también se reforma el Ministerio de Educación en pro de mejorar el nivel cultural de pueblo con la intención de “prestar una eficaz y definitiva ayuda en la solución de angustiosos problemas que de esta situación se derivan y que tienen basamento y raíz en la falta de instrucción de las gentes” (p. 6).

Carvajal cita la situación del magisterio en relación con la educación campesina, evidenciando la crisis que ésta presenta debido al poco interés de los docentes en realizar una labor remunerada de manera deficiente, por tanto propone el mejoramiento de las condiciones salariales del magisterio que ejerza en la ruralidad:

Los bajísimos sueldos traen como consecuencia el fastidio y el poco interés que las personas preparadas tienen para vincularse al magisterio y, por otra parte, en tales condiciones es imposible exigir demasiado de un personal que trabaja en tan precaria situación económica. Mejoradas las asignaciones se hace más fácil atraer al magisterio muchos de los elementos que quieren vincularse y es de esperarse que rendirán más en su trabajo, ya que encuentran estímulos que les hacen más llevadera su apostólica tarea (p. 8).

Un elemento interesante que se evidencia en la memoria de Carvajal es la estimulación a la educación física, la importancia de ésta según el ministro radica en el fortalecimiento de la disciplina y en el fomento de un buen desarrollo fisiológico en pro del mejoramiento de la raza:

Complementando el programa pedagógico actúa de manera importante la educación física, que utiliza y estimula el desarrollo normal y fisiológico del hombre, que ha de tener orientación adecuada y con bases científicas para que constituya una verdadera disciplina educativa y coadyuve al mayor desarrollo de los escolares, no olvidando que el don más preciado de un país lo constituye el hombre como tipo biológico de una raza fuerte, sana e inteligente (p.p. 9-10).

Lo anterior se puede relacionar como una permanencia a lo largo del periodo estudiado, pues se puede evidenciar como la prioridad de todos los gobiernos en materia educativa es el mejoramiento de la raza, que también fue entendida como la elevación moral de las clases populares. Aunque distan de los métodos usados, de allí la particularidad de la gestión de Carvajal, pues es el único que propone la profundización de la educación física en los programas pedagógicos. Este enfoque se fortalece desde la lógica de “la salud, el desarrollo físico y su aprovechamiento intelectual” (p. 22), desde el cual la junta militar decreta la asignación de dos millones de pesos para el sostenimiento de los restaurantes escolares, relacionando el ausentismo de los estudiantes a la falta de alimentación en sus hogares y las condiciones materiales insuficientes de sus familias.

Carvajal en su gestión también implemente la extensión a seis años de la educación primaria en pro de la tecnificación de dicho nivel educativo, adicionando a ésta la educación parvularia. Esto es importante en relación con el proyecto de nación que se

pensaba la administración transicional de la Junta Militar, en tanto esta medida se implementa en pro de que el nivel educativo del país se acerque al de otros países de América Latina, es decir, como todos los anteriores gobiernos, se pensaban una nación más educada:

Es posible que la prolongación de la escolaridad primaria a seis años tenga algunas dificultades, por el rechazo inicial de los padres de familia, cuya preocupación es resolver en el menor tiempo posible y con el menor costo la formación cultural de sus hijos; y, por otra parte, por la insuficiencia ya anotada de escuelas y de maestros preparados para este grado superior de enseñanza. Pero esta medida es indispensable para hacer más completa la educación elemental, ya fin de que el país se nivele en este aspecto con la gran mayoría de las naciones de América Latina en donde la escolaridad primaria está programada para los seis años de estudio (p.24).

En gobiernos anteriores se menciona que los esfuerzos realizados por éstos no fueron suficientes para mejorar las condiciones del sector educativo, esto en relación con la oferta, la cobertura frente a infraestructura y la disponibilidad de personal docentes. En esta memoria Carvajal habla de cómo el aumento del presupuesto destinado a la educación generó resultados satisfactorios en la implementación de los proyectos planteados bajo esta administración:

En el presente año, gracias a la destinación del 10% del Presupuesto Nacional para educación, ha habido una mayor holgura económica, y aunque las apropiaciones destinadas al sostenimiento de los planteles de bachillerato no son ampliamente satisfactorias, al menos constituyen un mínimo que permitirá ir resolviendo sistemáticamente los problemas de este orden (p. 29)

También se denota en este gobierno un interés más elevado en la educación secundaria, puesto que en gobiernos anteriores se mostraba una profunda preocupación por la educación primaria, dejando un poco de lado los problemas a nivel de cobertura del nivel de educación secundaria y superior. En enero de 1958 también se realizó el Primer Seminario de Rectores de Colegios Nacionales de Bachillerato, cuyo fin era discutir y proponer soluciones a los eventuales problemas a nivel “administrativo, pedagógico y de organización escolar” de las instituciones de educación secundaria” (p. 33). Se puede mencionar también que el bachillerato era concebido como un nivel en el que no necesariamente se orientaba al estudiante hacia los estudios universitarios, sino como un nivel en que se brinde “una cultura general que le permita vivir decorosamente en el medio espiritual en donde ha de actuar” (p.p. 70-71), es decir que no era una prioridad que quienes terminasen el nivel secundario de educación, accedieran a la educación superior.

Se puede evidenciar una permanencia en relación con anteriores intereses a la hora de modificar un plan de estudios, debido a que prevalece la enseñanza de la moral cristiana, sin embargo se presenta la particularidad de que se incentiva la educación física y por tanto, el desarrollo físico como no se había presentado antes. Durante la gestión de Carvajal se modificaron los programas de enseñanza primaria:

Estos nuevos programas ponen su acento en los objetivos cristianos y democráticos de la escuela, e insisten en la formación del carácter y la voluntad del educando, el desenvolvimiento de su inteligencia, el cuidado de la salud física y mental, el aprecio de los valores éticos y estéticos, la adquisición de los conocimientos básicos indispensables para iniciar el aprendizaje de una profesión o para cursar estudios de nivel secundario, y finalmente la adquisición del sentido de lo internacional, mediante

el conocimiento, así sea sucinto, de la cultura, vida e historia de los países de América y del mundo” (p. 69).

Durante el Frente Nacional, el ministro de educación Abel Naranjo (1959), manifiesta que históricamente se ha delegado la educación como una labor del Estado y manifiesta que el pueblo ve al Estado en calidad de docente y espera que brinde todo lo relacionado a la educación, pero que éste, debido a la gran cantidad de problemas que tiene el país, no puede garantizar una educación que satisfaga al grueso de la población. Además, argumenta que la educación meramente proveída por el Estado es una concepción anacrónica y arguye, que es una necesidad transformar esta visión en relación con la transformación del país en su calidad de nueva nación independiente.

Naranjo también habla de La escuela comunal autónoma, una iniciativa del gobierno para que “los particulares se hagan cargo” (p. 20), puesto que sin su ayuda, el Estado se declara fiscalmente incapaz de resolver el problema de la educación, así pues, estas escuelas comunales que propone el gobierno funcionarían en locaciones financiadas por la comunidad, así como parte del pago de los maestros.

Sobre el magisterio, Naranjo menciona que:

Ciertamente para el magisterio debería hacerse el cálculo sobre la base de que es un ejército pacífico en cuyas manos está la preparación del porvenir del país, y que la inversión que se hace en ellos es una inversión reproductiva, (...) el magisterio de la enseñanza primaria está siendo atendido, más que todo, por mujeres, cuya dedicación a la infancia es mucho más acendrada que la del hombre y que, por otra parte, no requiere remuneraciones tan altas como las del hombre” (p. 13).

Esto evidentemente se puede relacionar con la división de ciertas labores desde la lógica del género que, como se mencionaba anteriormente, no era una novedad y además, estaba legitimado, bajo prácticas como la educación técnica para señoritas en las cuales se enseñaban saberes que según la visión tradicional, estaban encomendadas únicamente a las mujeres, así mismo se ve cómo se relaciona el rol biológico de la mujer como madre a un rol social como maestra, y se puede identificar también la desigualdad entre hombres y mujeres en relación con la remuneración que reciben cada uno por sus labores.

Como se citó anteriormente, el ministro Gonzalo Vargas Rubiano (1960) concebía al Frente Nacional como una Empresa de Cultura, también concebía al gobernante como educador social:

En todos los tiempos y en todas partes el gobernante, y en general el político, es, de manera consciente o subconsciente, un educador, quiera o no, y sea buena o mala su docencia, porque en todo casi ejemplariza o ejemplifica con su conducta. Esta circunstancia se patentica aún más en nuestra América Latina por la especial fascinación carismática que irradia de la persona del gobernante, del jefe o del caudillo sobre la masa ingenua, y que ha llevado a caracterizar ese fenómeno peculiar de nuestra circunstancia indoamericana certeramente bautizado con el nombre de cesarismo democrático. Y que hace decir a Arciniegas: “El bárbaro no es el pueblo sino el caudillo. Cuando el caudillo convida a matar, el pueblo le sigue con gusto y va a matar. Pero cuando el que hace de capitán o cabeza del gobierno convida a ser decente y a trabajar, el pueblo es decente y va a trabajar con gusto. El jefe de gobierno es más influyente, más visible, actúa más como maestro en la América Latina que en otras partes del mundo” (p. XIII).

Por su parte el ministro Pedro Gómez Valderrama (1963) entiende que la educación en Colombia presenta un problema en tanto su desarrollo no es constante, y considera que debe ser un esfuerzo del gobierno velar por la configuración de un modelo educativo eficaz que garantice el acceso a la educación a la mayoría de la población, a su vez entiende el acceso a este derecho como una garantía de libertad, propia de una verdadera democracia:

He sostenido en muchas ocasiones que el desarrollo de la educación es, primeramente, un problema de continuidad en el esfuerzo, y en segundo lugar, de ordenación de ese esfuerzo, puntos estos que se resumen ambos en el concepto de planeamiento integral de la educación, sobre cuya obtención se han concentrado los esfuerzos de este Gobierno. (...) Al concepto de educación como formación individual, como garantía de libertad y como camino para la verdadera democracia, se suma en el mundo moderno, la noción de la educación-inversión, de la educación como parte esencial del desarrollo. La más amplia corroboración de esa evidencia, está en la conciencia nítida de la necesidad primordial de educación que se arraiga hoy en lo más hondo del espíritu del pueblo colombiano (p. 10).

Podemos evidenciar como Gómez Valderrama entiende la educación como un medio para garantizar la democracia, manifiesta pues que así se presente un desarrollo económico significativo, el desarrollo social a través de la educación es fundamental puesto que “los mismos factores (económicos) sin educación no harían cosa distinta de ahondar las gravísimas diferencias sociales que nos aquejan, y abonar el terreno para el odio y las revoluciones violentas” (p. 10). Gómez Valderrama habla de la importancia de la democratización de la educación, para llegar a la mayor población de colombianos posible.

Las disputas entre los partidos como vemos, no son profundas, y son más las permanencias entre una política educativa y otra, que las discordancias, eso se debe a que las diferencias entre estas colectividades no son sustanciales, se trata de una élite liberal tratando de ganarle los espacios de acción política a la élite más retardataria y viceversa. Sin embargo, a lo largo de la historia se puede notar cómo todos se refieren a las clases populares de formas peyorativas, cómo todos delegan en esa gran colectividad que es el pueblo, la responsabilidad de hacer surgir a una nación que ni la élite misma se había puesto de acuerdo en cómo querían que fuese esa nación. Se entendía que era necesario elevar las virtudes morales de las clases populares, y se dispuso de una serie de contenidos entre los cuales se puede destacar la higienización, la historia oficial y el catequismo, pero no se mejoraron las condiciones de vida de la gente, aún hoy en día hay poblaciones que no tienen alcantarillado ni agua potable, sin embargo la élite del momento siempre pensó que el atraso de la nación se debía a la forma en la que las pobrerías vivían en medio de la escasez y la falta de oportunidades, nunca se pensó como responsable de las condiciones de vida de esa clase a la que tanto responsabilizaban del atraso histórico entre la nación colombiana y las otras naciones.

Las discusiones entre las elites a nivel educativo se remitían a evidenciar las crisis en la administración del contrario y aprovechar cualquier espacio para ganar disputas políticas, sin embargo esas elites en el poder, con tal de conservarlo, fueron capaces de saldar esas pequeñas tenciones que tenían intentando cogobernar, y aunque se presentaron altercados y disputas durante ese proceso, como se ha venido mencionando, técnicamente lograron el cogobierno y por tanto, permanecer en el poder.

8. Conclusiones

A manera de conclusión se puede decir que fueron más las permanencias que las transformaciones a nivel político, pedagógico y curricular que se dieron en el campo de la enseñanza de la historia durante el periodo estudiado. Esto teniendo en cuenta como primera medida, que nunca se transformaron los contenidos que se enseñaron en la cátedra de historia, es decir, la historia que se enseñó siempre fue la misma, la historia patria, oficial y narrativa que exaltaba las virtudes de los próceres de la patria y sus gestas heroicas, se habla a las clases populares de ellos como prohombres que solos configuraron la patria, aboliendo del relato a la población que hizo posible la gesta, se habla de Bolívar y de Santander, más nunca de los cientos de campesinos que lucharon junto a ellos en pro de conseguir la independencia de la nación, esto como mencionaba Betancourt, pone al pueblo en un lugar de espectador de la historia, una historia que no puede transformar y de la que es un elemento neutro. La intención de esta educación siempre fue forjar un ciudadano obediente dentro de los valores de la moral católica, un ciudadano que fuera fiel y útil a su nación y respondiera a las necesidades de ésta, teniendo en cuenta que para la élite, era esos muchos ciudadanos de a pie que con la aceptación de esos valores en su *ethos* garantizarían la abolición del atraso histórico que existe entre la nación colombiana y las naciones desarrolladas.

Estas transformaciones nimias responden a que las disputas entre los partidos políticos, no eran de carácter profundo, es decir, eran dos sectores de una misma élite disputándose espacios de acción política, y así pues, como élites, tenían unos intereses comunes, aunque en materia ideológica e intereses particulares, se generaran ciertas tensiones. Es necesario también dar cuenta de cómo uno de los elementos que más incentivó esas disputas fue la

Iglesia Católica, debido a que los liberales encontraban en ésta una institución arcaica que no permitía los avances de la sociedad, y los conservadores la entendían como un pilar fundamental en la configuración de la nación colombiana. Es evidente que esta institución no solamente tenía legitimidad en los miembros del partido conservador, son también el partido liberal, y en el grueso de la población colombiana, debido a esto, también se generaron divisiones y disputas dentro del partido liberal, generando unos sectores más radicales, que abogaban por la secularización del Estado y de la educación, y otros sectores más moderados que buscaban mediar y tenían posturas más mediadoras con la institución eclesiástica.

A nivel pedagógico, el proceso de modernización significó un gran avance de las prácticas educativas en la escuela, sin embargo los contenidos en la enseñanza de la historia, como se mencionó anteriormente, fueron siempre los mismos y su intencionalidad también permanece a lo largo del periodo estudiado, la historia se enseña con la intención de generar identidad nacional en el estudiantado.

Es necesario tener en cuenta que en el tiempo inmediatamente posterior al Bogotazo, la enseñanza de la historia se decretó en lógica de forjar identidad nacional, ésta fue usada por las élites con la intención de prevenir nuevas revueltas populares, bajo el manto del orgullo y el enaltecimiento de la nación. Las élites pensaban que la revuelta del 9 de abril era una evidencia notable de una grave crisis de la educación en la población colombiana, y fue este suceso el punto de partida para que todos los gobiernos se pensarán con más ahínco la necesidad de garantizar al menos la educación primaria al grueso de la ciudadanía, es decir, no fue un sentir altruista de las clases dominantes el hecho de plantearse la necesidad de educar a las clases populares, esta iniciativa se debía a la necesidad de evitar revueltas

similares y, como se ha mencionado en varias ocasiones, posibilitar la elevación moral de la población con el fin de superar el atraso histórico en relación con los países desarrollados.

También es menester resaltar el Frente Nacional como proyecto cultural, que también usó la enseñanza de la historia como mecanismo para cohesionar a las clases populares, después del cruento periodo de La Violencia, la enseñanza de la historia fue pilar para la reconfiguración de la nación en pro de fortalecer la identidad de la población bajo ésta.

Por último se puede decir entonces que la élite colombiana, siendo heterogénea, presentaba en su interior ciertas disputas, pero también consensos, en ese sentido, en el ámbito de los consensos se encontraba la enseñanza de la historia, a través de ésta, se pretendía fortalecer la identidad y la unidad nacional de una ciudadanía fragmentada por una serie de guerras que esas mismas élites habían propiciado, y aunque se evidenciaron múltiples transformación a lo largo del periodo estudiado en el sector educativo, en la enseñanza de la historia como tal, todo permaneció igual, en tanto la intención de los sectores de la élite con el uso de esta era el mismo: Forjar y fortalecer un sentimiento de unidad, cohesión e identidad nacional colombiana.

Bibliografía

- Aguilera, Miguel (1951). La enseñanza de la historia en Colombia. Instituto Panamericano de Geografía e Historia, comisión de Historia.
- Anderson, B. (1993). Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Fondo de Cultura Económica. México.
- Arango, E. (1949). Memoria del Ministro de Educación Nacional 1949.
- Aron, Raymond (1962) *Paz y guerra entre naciones en Lógicas de la Nación*, Renaut, Alain, en Delannoi, Gil; Taguieff, Pierre-André (compiladores) (1993), *Teorías del nacionalismo*. Ediciones Paidós. España.
- Azula Barrera, R, (1951). Memoria del Ministro de Educación Nacional 1951.
- Bazante Caldas, Gerardo (2006) Breve historia del Currículo y la formación de maestros en Colombia, en *Praxis y Pedagogía* No. 7 Enero-Diciembre.
- Betancourt, Darío (1993). Enseñanza de la Historia a Tres Niveles.
- Braudel, Fernand (1934-1935). *Cátedra Historia de la Civilización: la enseñanza de la Historia y sus directrices en Revista de Economía Institucional*, vol. 12, n.º 22, primer semestre/2010, pp. 239-246
- Braudel, Fernand (1968). La Historia y las Ciencias Sociales. Editorial Alianza. Madrid.
- Braudel, Fernand (1986). Una lección de Historia. Fondo de Cultura Económica. México.
- Carvajal Peralta, A. (1958). Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1958 comprendida entre el 10 de mayo de 1957 y el 20 de Julio de 1958.
- Casanova, Julián (2003). Historia social y los historiadores. Editorial Critica. Barcelona, España.
- Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (1974). Libro Negro de la Represión. Frente Nacional 1958 – 1974. Bogotá.
- Decreto 230 del 11 de Febrero de 2002. Ministerio de Educación Nacional
- Decreto No. 20 del 8 de Enero de 1948 “Por el cual se reglamenta el artículo 9º de la Ley 56”
- Decreto No. 2388 del 15 de Julio de 1948 “Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”

- Decreto No. 2936 del 21 de Septiembre de 1949 “Por el cual se organiza los restaurantes escolares del país”
- Decreto No. 3072 del 3 de Octubre de 1949 “Por el cual se autoriza la creación de la sociedad de antiguas alumnas de los institutos politécnicos complementarios”
- Decreto No. 3408 del 1 de Octubre de 1948 “Por el cual se modifica el plan de estudios de Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria”
- Decreto No. 3842 del 3 de Diciembre de 1949 “Por el cual se organiza la salubridad nacional”
- Decreto No. 642 de 1949 “por el cual se reglamenta la Inspección Escolar en todos los grados de enseñanza”
- Decreto No. 986 del 13 de Marzo de 1948 “Por el cual se crea el departamento de coordinación de Higiene y se adscriben unas funciones”
- Delannoï, Gil; Taguieff, Pierre-André (compiladores) (1993). Teorías del nacionalismo. Ediciones Paidós. España.
- Dewey, John (1962). El niño y el programa escolar. Editorial Losada, Buenos Aires.
- Fals Borda, Orlando (1962). La educación en Colombia: bases para una interpretación sociológica.
- Fichte, Johann Gottlieb (1797) *Fondement du droit natural*, en *Lógicas de la Nación*, Renaut, Alain, en Delannoï, Gil; Taguieff, Pierre-André (compiladores) (1993), *Teorías del nacionalismo*. Ediciones Paidós. España.
- Fichte, Johann Gottlieb (1807) *Discours à la nation allemande*, en *Lógicas de la Nación*, Renaut, Alain, en Delannoï, Gil; Taguieff, Pierre-André (compiladores) (1993), *Teorías del nacionalismo*. Ediciones Paidós. España.
- Fontana Josep (1982). Historia. Análisis del pasado y proyecto social.
- Gallón, Gustavo (Comp.) (1989). Entre Movimientos y Caudillos. CINEP. Bogotá.
- García, R. (1989). El Frente Unido de Camilo Torres y Golconda. *Nueva Historia de Colombia*, tomo IV.
- González, F. (1993). El Concordato de 1887: Los antecedentes, las negociaciones y el contenido del tratado con la Santa Sede. *Revista Credencial Historia*, No. 41, 1ro de Mayo de 1993.

- González, F. (2002). La iglesia en el siglo XX. Las reformas al Concordato. *Revista Credencial Historia*, Edición 153, Septiembre de 2002.
- Helg, A. (1987). La Educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política.
- Herrera, M. (1999). Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914-1951.
- Hobsbawm, E. (1990). Naciones y nacionalismo desde 1780. Editorial Crítica. España.
- Ley 56 del 23 de Diciembre de 1947 "Por la cual se crean Escuelas de Artesanos e Institutos Politécnicos Complementarios, para Señoritas, y se dictan otras disposiciones"
- Ley 65 del 19 de Diciembre de 1963 "Por la cual se establece el régimen orgánico de la Universidad Nacional y se dictan otras disposiciones"
- Ley General de Educación 115 del 8 de Febrero de 1994. Congreso de la República de Colombia.
- López, D. Papel de la Iglesia en la lucha bipartidista y el desarrollo de la violencia del siglo XX
- Lozano y Lozano, F. (1948). Memoria del Ministro de Educación Nacional 1948.
- Mantilla, L. (2002). La Iglesia católica en Colombia: entre la tensión y el conflicto. *Revista Credencial Historia*, edición 153 Septiembre de 2002.
- Martínez Boom, Alberto (2011). Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia.
- Naranjo Villegas, A. (1959). Memoria del Ministro de Educación al congreso de 1959.
- Otálora, Sergio (1989). Gaitanismo: Movimiento Social y no disidencia partidista en *Entre Movimientos y Caudillos*, CINEP, Bogotá.
- Perea, Carlos Mario (1996). Porque la Sangre es espíritu. Editorial Santillana.
- Plá, Sebastián (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. En *Secuencia Revista de historia y ciencias sociales* No. 84 septiembre-diciembre México, 2012. pp. 161-184.

- Prieto, V. (2010). El Concordato de 1973 y la evolución del derecho eclesiástico colombiano, situación actual y perspectivas de futuro. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho eclesiástico del Estado*, No. 22, 2010.
- Restrepo, N. (2006). La Iglesia católica y el Estado colombiano, construcción conjunta de una nacionalidad en el sur del país. *Revista Tabula Rasa*, No. 5, julio-diciembre de 2006.
- Sacristán Gimeno, José (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. España.
- Sacristán, Gimeno, Pérez Gómez A (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata, Madrid.
- Sánchez, Gonzalo. Meertens, Donny (1983). Bandoleros, gamonales y campesinos. Bogotá: Editorial El Áncora Editores.
- Silva Luján, G. (1989) Lleras Camargo y Valencia: entre el reformismo y la represión *Nueva Historia de Colombia*, tomo II, p.p. 211-236.
- Stalin, Iosif (1913) El Marxismo y la cuestión nacional. Viena. Marxists Internet Archive, año 2002.
- Tirado Mejía, Álvaro (1989). El Gobierno de Laureano Gómez, de la dictadura civil a la dictadura militar. En *Nueva Historia de Colombia*, Editorial Planeta, Bogotá.
- Vargas Rubiano, G. (1960). Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1960.
- Vega, Renán (1998). Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia en el medio escolar. Ediciones Antropos, Bogotá.
- Velázquez, Edgar de Jesús (2002) Historia de la Doctrina de Seguridad Nacional. Universidad del Cauca.
- Zuleta Ángel, E. (1947). Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1947.