



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**AYER Y HOY:  
LOS IMAGINARIOS DE NACIÓN EN LOS MANUALES  
ESCOLARES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS  
SOCIALES**

**Autor(es)**

**Daniela Méndez Estrada  
Isabel Cristina Echavarría Usuga**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Educación**

**Medellín, Colombia**

**2018**



Ayer y hoy:  
Los imaginarios de Nación en los manuales escolares de Historia, Geografía y  
Ciencias Sociales

**Daniela Méndez Estrada**  
**Isabel Cristina Echavarría Usuga**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al  
título de:

**Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales**

Asesor:  
César Augusto Lenis Ballesteros  
Historiador

**UNIVERSIDAD**  
Línea de investigación:  
Enseñanza de la Historia en Colombia  
**DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín, Colombia  
2018

## Contenido

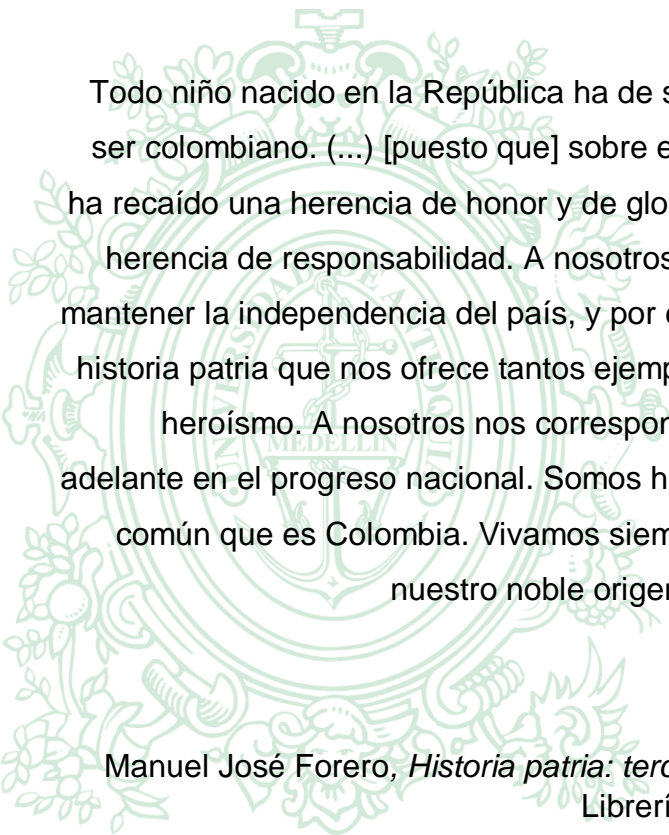
	PÁG.
<b>Listado de imágenes</b> .....	4
<b>Resumen</b> .....	8
<b>Introducción</b> .....	9
<b>1. A manera de balance</b> .....	18
1.1 La Nación, el Nacionalismo y los Imaginarios de Nación.....	18
1.2 La Nación colombiana: viejas y nuevas concepciones historiográficas.....	25
1.3 La Nación en los manuales escolares: imágenes y enunciados.....	29
<b>2. A propósito de las fuentes</b> .....	39
2.1 El manual escolar y la imagen como fuentes para la Historia.....	40
2.2 Análisis iconográfico.....	43
<b>3. La enseñanza de la Historia y la Geografía en la creación de imaginarios de Nación en Colombia, 1900 – 1950</b> .....	46
3.1 La enseñanza de la Historia: una agenda política y pedagógica, 1900 -1950.....	46
3.2 Manuales antiguos: Patria, Dios y territorio.....	57
Orígenes de la patria ¿De dónde venimos?.....	63
Símbolos patrios.....	70
Personajes ilustres: ejemplos de virtud y de honor.....	76
Trazando los contornos del territorio nacional.....	84
Iglesia católica: institución evangelizadora y educadora en Colombia.....	91
<b>4. Reconocimiento de nuevas identidades y diversidad cultural, 1991 – 2017</b> .....	101
4.1 El nacionalismo en el mundo contemporáneo.....	102
4.2 Una Nación multiétnica y pluricultural en la Escuela.....	107
4.3 Manuales actuales: diversidad, multiculturalidad y otredad.....	114
Reconocimiento de nuevas identidades y ciudadanías.....	119
Colombia una Nación fragmentada en regiones.....	127
Gestas y héroes patrios.....	135
Trazando los contornos del territorio nacional.....	142
Símbolos políticos.....	150
<b>5. Imaginarios de Nación: ¿Permanentes o cambiantes?</b> .....	159
5.1 Continuidades en los imaginarios de Nación.....	160
5.2 Cambios en los imaginarios de Nación.....	174
<b>6. Conclusiones</b> .....	184
<b>Fuentes y Bibliografía</b> .....	189



## Listado de imágenes

PÁG.

Imagen 1. “Escultura de San Agustín” .....	5
Imagen 2. “Dibujo que los chibchas ponían en las telas imprimiéndolos con sellos cilíndricos de barro” .....	65
Imagen 3. “Guerreros caribes” .....	66
Imagen 4. “Retrato de Colón” .....	67
Imagen 5. “Gonzalo Jiménez de Quesada” .....	68
Imagen 6. “Bandera colombiana” .....	71
Imagen 7. “Himno nacional” .....	72
Imagen 8. “Escudo nacional” .....	73
Imagen 9. “Escudo de armas de la República de Colombia” .....	74
Imagen 10. “Escudo de armas de la República” .....	75
Imagen 11. “Antonio Nariño” .....	77
Imagen 12. “Atanasio Girardot: Héroe del Bárbula” .....	78
Imagen 13. “General Francisco de Paula Santander” .....	79
Imagen 14. “Simón Bolívar” .....	80
Imagen 15. “Notabilísimos representantes de la cultura colombiana” .....	81
Imagen 16. “Panorama de las selvas vírgenes del Catatumbo” .....	84
Imagen 17. “El río Magdalena en Neiva” .....	86
Imagen 18. “Mapa de productos” .....	87
Imagen 19. “Mapa Físico” .....	88
Imagen 20. “Agustín Codazzi” .....	89
Imagen 21. “Ilustrísimo señor fray Juan de los Barrios” .....	92
Imagen 22. “Mapa de la división eclesiástica” .....	94
Imagen 23. “Estatua de fray Bartolomé de las Casas, protector de los indios” .....	95
Imagen 24. “Misiones del Caquetá y Putumayo” .....	96
Imagen 25. “Manizales. Templo del Sagrado Corazón de Jesús” .....	98
Imagen 26. “Minga de indígenas guambianos en el Departamento del Cauca” .....	119
Imagen 27. “¿De dónde venimos?” .....	121
Imagen 28. “Los afrocolombianos” .....	122
Imagen 29. “Mujeres Nukak – Maku” .....	123
Imagen 30. “¿Cómo es la población colombiana?” .....	125
Imagen 31. “Región Insular, Caribe y del Pacífico” .....	128
Imagen 32. “Región Andina, de la Orinoquía y de la Amazonía” .....	130
Imagen 33. “Paisas, costeños y opitas” .....	131
Imagen 34. “Cundiboyacenses, llaneros y santandereanos” .....	132
Imagen 35. “Nariñenses y Caucanos” .....	133
Imagen 36. “Los retratos de Bolívar” .....	135
Imagen 37. “Francisco de Paula Santander” .....	137
Imagen 38. “Tomás Cipriano de Mosquera” .....	138
Imagen 39. “Rafael Núñez” .....	139
Imagen 40. “Reconquista” .....	140
Imagen 41. “Colombia en el mundo” .....	143
Imagen 42. “Fronteras terrestres y marítimas de Colombia” .....	144
Imagen 43. “Mapa económico de Colombia” .....	145
Imagen 44. “Zonas de ubicación de las comunidades indígenas de Colombia” .....	147
Imagen 45. “Principales asentamientos de las comunidades afrocolombianas” .....	148
Imagen 46. “Escudo nacional de Colombia” .....	151
Imagen 47. “Escudo nacional de Colombia” .....	152
Imagen 48. “Bandera de Colombia” .....	153
Imagen 49. “El himno nacional” .....	154
Imagen 50. “Símbolos naturales” .....	156

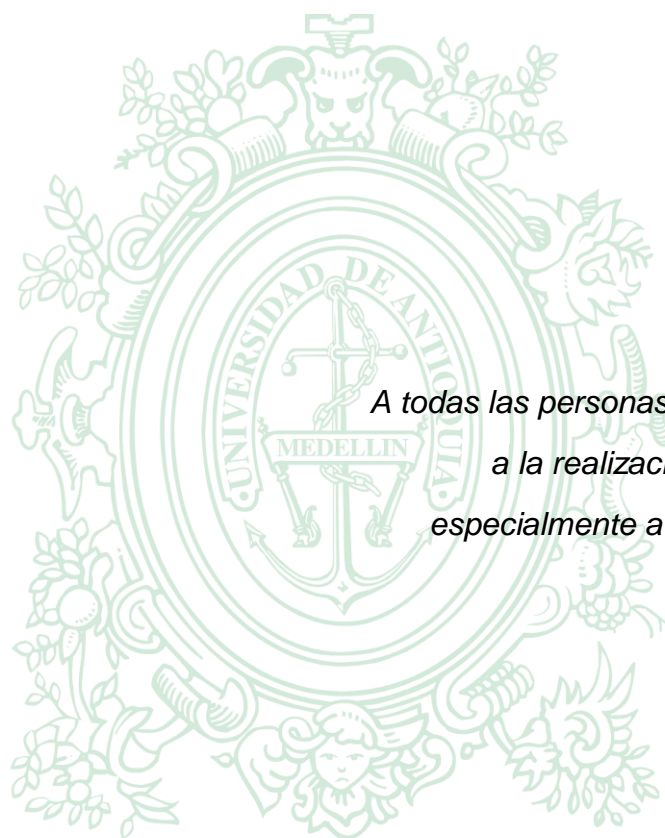


Todo niño nacido en la República ha de sentir el orgullo de ser colombiano. (...) [puesto que] sobre el niño colombiano ha recaído una herencia de honor y de gloria; y también una herencia de responsabilidad. A nosotros nos corresponde mantener la independencia del país, y por eso estudiamos la historia patria que nos ofrece tantos ejemplos de virtud y de heroísmo. A nosotros nos corresponde colaborar más adelante en el progreso nacional. Somos hijos de una madre común que es Colombia. Vivamos siempre orgullosos de nuestro noble origen de colombianos.

Manuel José Forero, *Historia patria: tercer grado* (Bogotá: Librería Voluntad, 1940)

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



*A todas las personas que contribuyeron  
a la realización de este trabajo,  
especialmente a nuestros maestros  
y familiares.*

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## Agradecimientos

Infinitas gracias a nuestros padres y hermanos por su presencia incondicional, su ayuda económica y su constante motivación.

Agradecemos a la Universidad de Antioquia, especialmente a la Facultad de Educación por contribuir significativamente a nuestra formación académica y personal.

Expresamos nuestra gratitud al profesor Cesar Lenis quien nos acompañó en el desarrollo de la investigación, en la definición de preguntas y en el proceso de escritura del trabajo de grado. También queremos agradecer a nuestros profesores de la Licenciatura: Nubia Astrid Sánchez, César Naranjo y Hader Calderón, quienes en sus cursos y en los encuentros académicos que pudimos compartir durante nuestro proceso formativo, nos ayudaron a dilucidar el rumbo de este trabajo; además al profesor invitado Alexander Betancourt Mendieta, de la Universidad Autónoma San Luis Potosí (México), por sus orientaciones que contribuyeron a delimitar el problema de investigación.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## **Resumen**

En este trabajo se indagó por los imaginarios de Nación presentes en los manuales escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales publicados en dos periodos de tiempo distintos: la primera mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Se estableció como un ejercicio que se preguntó por los imaginarios que se difundieron en la Escuela; de manera específica, se analizaron las imágenes y los contenidos que aluden a una Historia nacional colombiana, que se modificó y configuró de acuerdo con los intereses gubernativos de cada época, así como las transformaciones sociales y culturales de nuestra sociedad.

La investigación se estructuró en tres capítulos, precedidos por una introducción en la cual se detallan entre otras cosas, objetivos e interrogantes; un balance historiográfico donde se abordan teóricamente los conceptos de Nación, Nacionalismo e imaginarios de Nación, las viejas y nuevas concepciones de la Nación colombiana y las líneas de trabajo enfocadas a su estudio a través de los manuales escolares; así como un apartado dedicado a las fuentes utilizadas.

En el primer capítulo se abordó el papel de los manuales escolares antiguos en la difusión de un relato de la Nación blanca, católica y castellano parlante, poseedora de grandes territorios y riquezas naturales, propia del primer periodo estudiado. En el segundo capítulo, se exploró el papel de los manuales escolares actuales en la difusión de un relato de Nación enfocado en la idea de diversidad y multiculturalidad producto de la promulgación de la Constitución Política de 1991, con la cual las minorías étnicas del país adquirieron reconocimiento como parte fundamental del proyecto nacional integrador.

En el capítulo tres se detallaron los cambios y las continuidades que pudieron identificarse después de realizar el análisis comparativo entre los manuales publicados en los dos momentos señalados anteriormente.

## **Palabras claves:**

Nación, imaginarios, manuales escolares, Historia, Geografía, Ciencias Sociales.



## Introducción

Este proyecto de investigación histórica se plantea como **pregunta** central: **¿Cuál ha sido el papel de los manuales escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la creación y consolidación de imaginarios de Nación a través de las imágenes y los enunciados que en ellos se han difundido?**

Para ello, planteamos la necesidad de **identificar** las imágenes y enunciados acerca de la Nación, presentes en los manuales escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en dos momentos diferentes: la primera mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Esa elección temporal, nos permitirá **analizar** dichas fuentes (los manuales) para finalmente, **comparar** las imágenes y los enunciados presentes en esos textos y dilucidar los cambios y las continuidades en los imaginarios de Nación que se han difundido en el ámbito escolar colombiano.<sup>1</sup>

Vale la pena señalar que, para desarrollar esta investigación, durante tres semestres, trabajamos en bibliotecas, archivos y centros de documentación de Medellín y Bogotá. El trabajo se inscribió en la línea de la práctica de la Licenciatura, titulada *Ciencias Sociales y Contexto educativo*, que permite historiar los saberes escolares. Aunque no trabajamos en instituciones educativas, como maestras en formación, si pensamos en un ejercicio de investigación que toca de manera directa a la Escuela, a la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, y a la *historicidad* de eso que a diario llevamos al aula.

En nuestras iniciales búsquedas en las fuentes de información, notamos que en la primera mitad del siglo XX los manuales escolares estaban cargados de significados e imaginarios de la Nación que tenían la intención de avivar sentimientos del “ser colombiano”. Ya en la primera década del siglo XXI, los manuales contienen expresiones de imaginarios e ilustraciones con connotaciones que pueden diferir de las anteriores, como consecuencia de la aparición de colectividades que abogan por el reconocimiento y la legitimación en un discurso

---

<sup>1</sup> Al igual que Juan Luis Pintos consideramos que los imaginarios son constructores del orden social. Esquemas contruidos socialmente que orientan nuestra percepción, permiten nuestra explicación y hacen posible nuestra intervención en diferentes sistemas sociales. Juan Luis Pintos, “Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales”, *miradas*, 1.13 (2015): 153.

hermético y excluyente. Al fin y al cabo, hoy en día Colombia se reivindica como una Nación multiétnica y pluricultural, y eso es algo que se refleja por supuesto en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, y en los manuales que se publicaron para tal efecto.

La Educación jugó un papel trascendental en el proceso de construcción de la Nación y en la difusión de una identidad nacional en Colombia y en el resto de América Latina; se trató de construir, utilizando herramientas como la Enseñanza de la Historia y de la Geografía, algo que no existía en el Antiguo Régimen: en términos de Benedict Anderson, una comunidad política imaginada, delimitada y soberana.<sup>2</sup>

No sólo la Historia escolar contribuyó a la formación del espíritu patriótico de los ciudadanos; también la Geografía y la Instrucción Cívica cumplieron un papel vital en este proceso, y sobre ese asunto ya existe una literatura importante, que será tratada en el balance historiográfico que más adelante se incluye en este informe.<sup>3</sup> A partir del conocimiento del territorio y de sus riquezas naturales, se procuraba despertar un sentimiento de pertenencia e identificación con el espacio nacional, y mediante la enseñanza de las nociones de patria, ciudadanía, respeto a las autoridades legalmente constituidas y a la iconografía nacional, la Instrucción Cívica aportó al fortalecimiento del patriotismo en los niños y en los jóvenes.

La Historia en la Escuela contribuía a la formación del ideal nacionalista a partir de la recuperación de los mitos fundacionales de la nacionalidad colombiana (batallas, próceres, etc.); la Geografía lo hacía mediante el reconocimiento del territorio; y, por último, la Instrucción Cívica a través

---

<sup>2</sup> Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México D.F.: Fondo de la Cultura Económica, 1993) 23.

<sup>3</sup> Véase: Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá (eds.), *Manuales escolares y construcción de Nación en Colombia: siglos XIX y XX* (Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013.); Jorge Aguirre, “Los hermanos de las Escuelas cristianas y la enseñanza de la Geografía en Colombia durante la primera mitad del siglo XX”, *Rhec* 15.15. (2012): 113- 139; Patricia Cerón Rengifo, “Nosotros y otros en manuales escolares de Geografía de Colombia (1970- 1990)”, *Folios* 35. (2012): 115-131; Luis Alarcón, “católicos y Patriotas: representaciones sobre las virtudes del ciudadano colombiano durante los dos primeros siglos de la vida republicana”, *Historia Caribe* 5.15 (2009): 85-103; Mónica Muñoz Monsalve, “El ciudadano en los manuales de Historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948”, *Historia y sociedad* 24. (2013): 215-240; Jorge Castro, “Las cívicas y los textos de educación para la democracia. Dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX”, *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Dir. Gabriela Ossenbach y José Somoza (Madrid, UNED, 2001).

del estudio de la legislación nacional y la estructura administrativa del Estado, además, de la ritualización de eventos que evocaran las gestas independentistas.<sup>4</sup>

Ya desde el siglo XIX, las élites de las nacientes repúblicas latinoamericanas se interesaron por crear una conciencia nacional en la población que legitimara el nuevo orden. Para ello, se servían de una retórica política especial, de una serie de símbolos y representaciones capaces de identificar a sus miembros como parte fundamental de la Nación, en nuestro caso colombiana.<sup>5</sup>

Se erigió el nuevo Estado – Nación, en el siglo XIX, como un agente que pretendía consolidar su proyecto identitario en el marco de un territorio, un pueblo y un pasado común; así “se asumía, desde el Estado, la misión de desentrañar, legitimar y consolidar los principios nacionalistas que ordenarían la vida social en su conjunto”.<sup>6</sup> Para tal fin, la Escuela resultó estratégica en la promoción de imágenes, referentes y significados sobre lo nacional. Siendo uno de los papeles que tuvo que asumir desde el mismo momento de la Independencia de España.

Precisamente, en la Nueva Granada, durante el último gobierno del General Francisco de Paula Santander, la Historia se incorporó como asignatura en el plan de estudios propuesto para la enseñanza militar, declarada obligatoria en todas las universidades de la República por medio de la Ley del 29 de abril de 1836. El plan de estudio propuesto para cuatro años incluía la enseñanza de las Matemáticas, el curso de Derecho Constitucional, Geografía e Historia; dicho plan se había adoptado en la mayoría de Escuelas y facultades de la República, pero fue en el gobierno del General José Hilario López (1849-1853), cuando por primera vez se

---

<sup>4</sup> Martha Cecilia Herrera y otros, *Las identidades nacionales en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950* (Bogotá: Universidad pedagógica nacional, 2003) 68.

<sup>5</sup> Véase: Jorge Conde, *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia* (Barranquilla: Fondo de publicaciones de la Universidad del Atlántico, 2002); Alejandro Álvarez Gallego, *Formación de Nación y educación* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2010).

<sup>6</sup> Alejandro Álvarez Gallego, *Las Ciencias Sociales en Colombia: genealogías pedagógicas* (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -, 2013) 28.

aludió a la “Historia especial de la Nueva Granada”, en el Decreto legislativo del 25 de agosto de 1850, por medio del cual se organizaron los colegios nacionales.<sup>7</sup>

Ese mismo año, la Dirección General de Instrucción Pública publicó y adoptó como texto de enseñanza, la obra de José Antonio de Plaza: *Compendio de la Historia de la Nueva Granada. Desde antes del descubrimiento hasta el 17 de noviembre de 1831*, para los colegios nacionales y particulares de la república.<sup>8</sup> Con dicho Compendio, se continuó con la tarea de difundir una “escritura histórica resuelta a divulgar el conocimiento del pasado entre las mayorías, pretensión democrática e institucionalizada que ponía la Historia al servicio de la razón, la educación popular y la civilización”.<sup>9</sup> Algo que ya había sido iniciado por intelectuales como José Manuel Restrepo, Joaquín Acosta, José Antonio de Plaza, José Manuel Groot.<sup>10</sup>

De otro lado, la Constitución Política de 1991 introdujo entre otras modificaciones, la ruptura con la idea de una Nación mestiza,<sup>11</sup> y la definición de la Nación colombiana como multiétnica y pluricultural: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”.<sup>12</sup> Esto, necesariamente, introdujo cambios al pasado nacional que se llevaba a las aulas de Escuelas y colegios, para que los estudiantes comprendieran los procesos que configuraron las realidades actuales del país, desde una perspectiva histórica.

---

<sup>7</sup> Miguel Aguilera, *La enseñanza de la Historia en Colombia* (México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1951) 5.

<sup>8</sup> José Antonio de Plaza, *Compendio de la Nueva Granada, desde antes de su descubrimiento hasta el 17 de noviembre de 1831* (Bogotá: Neogranadino, 1850).

<sup>9</sup> Patricia Cardona, “Historia, tradiciones editoriales y sociedad. Las Memorias y el Compendio de José Antonio de Plaza (Nueva Granada, 1850)”, *Historia Crítica* 57 (2015): 108.

<sup>10</sup> José Manuel Restrepo, *Historia de la Revolución de la República de Colombia*, 11 volúmenes, (París: Casa Editorial de Dramard Baudry, 1827); Joaquín Acosta, *Compendio Histórico del Descubrimiento y Colonización de la Nueva Granada en el siglo décimo sexto* (París: Imprenta de Beau, 1848); José Antonio de Plaza, *Memorias para la Historia de la Nueva Granada desde su Descubrimiento hasta el 20 de julio de 1810* (Bogotá: Imprenta del Neogranadino, 1850); José Manuel Groot, *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada* (Bogotá: Imprenta de Foción Mantilla, 1869).

<sup>11</sup> Entendemos que el término mestizo hace alusión al resultado del cruce étnico entre indio y blanco, y Colombia es mucho más que eso en términos étnicos.

<sup>12</sup> Artículo 7 de los Principios Fundamentales, *Constitución Política de Colombia* (Medellín: Concejo de Medellín, 1993) 13.



Dichas modificaciones trajeron consigo un desafío con relación al reconocimiento de la diversidad y la inclusión de grupos sociales diversos a una Historia nacional que antes había marginado todo aquello que fuera en contravía de los discursos nacionales ampliamente aceptados y difundidos, que abogaban por una cultura societaria blanca, castellano-parlante y católica.<sup>13</sup> Por ende, podemos advertir cómo la educación colombiana se vio envuelta en una batalla que ponía en duda el papel que hasta el siglo XIX había desempeñado como promotora de una sociedad uniforme, que buscaba en última instancia, confinar a todos los colombianos en torno a una cultura y doblegarlos a los dictámenes del grupo o grupos hegemónicos.<sup>14</sup>

Asimismo, uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia de Colombia, según lo dispuesto por el Congreso de la República en la Ley 1784 de 2017 es “contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. De lo anterior, se puede advertir que se trata de una Nación que reconoce la heterogeneidad de su población.<sup>15</sup> **¿Son las imágenes utilizadas en los manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales en Colombia consecuentes con esa realidad?**

Ante este nuevo panorama, surge la pregunta por los cambios y las continuidades de los imaginarios de Nación que se han difundido en la Escuela. Las modificaciones introducidas por la Constitución Política de 1991 plantearon para la Educación, la necesidad de ampliar las miradas e incorporar los intereses de aquellos grupos que cuestionaron la unidad y la Nación excluyente; en este sentido, la preocupación por el análisis comparativo de las imágenes en los manuales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales cobra validez, puesto que revela y pone en tela de juicio la inclusión o exclusión de los nuevos actores

---

<sup>13</sup> Alfonso Monsalve, “El Multiculturalismo en Colombia” (Ponencia II Seminario Internacional de Filosofía Política. Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia, 1997) 190.

<sup>14</sup> Silvio Aristizábal, “La diversidad étnica y cultural de Colombia: un desafío para la educación”, *Pedagogía y Saberes* 15. (2000): 67.

<sup>15</sup> Homi K. Bhabha, *El lugar de la cultura* (Buenos Aires: Manantial, 2002) 184.

nacionales así como la incorporación de los mismos en la reciente idea de Nación incluyente, pluriétnica y multicultural.

Vale la pena señalar que la retórica nacionalista también apareció en la Escuela por medio de los manuales escolares;<sup>16</sup> dichos manuales se constituyen en las **fuentes** de información más relevantes de esta investigación.<sup>17</sup> En ellos se manifestó el proyecto de construcción de la Nación diseñado por las élites del país, así como el deseo de formar en los niños y los jóvenes un sentimiento patriótico. Por ello, consideramos que los manuales son “una fuente de primerísimo orden por la cantidad de registros, huellas y trazas que en ellos pueden ser descubiertos: juicios de valor; selección realizada, con sus inclusiones, omisiones y énfasis; imágenes utilizadas,” etc.<sup>18</sup>

El análisis de los manuales escolares como construcciones culturales y pedagógicas ancladas en un contexto histórico determinado, no solo nos permite identificar los imaginarios sobre la Nación, sino también acercarnos a “la mentalidad de una época, a las prácticas sociales y los métodos de enseñanza utilizados en la Escuela, al mismo tiempo que nos aproximan al conocimiento y análisis del currículo y las prácticas educativas”.<sup>19</sup>

El **manual escolar** es una fuente valiosa para adentrarnos en las características y especificidades del mundo educativo.<sup>20</sup> Asimismo, se constituye en un instrumento de poder, debido a que, a través de los manuales, se transmite un sistema de valores, una ideología y una cultura que refleja los proyectos e intereses de las

<sup>16</sup> Jorge Conde y Luis Alarcón, “La Historia patria de la Nación: educación y ciudadanía en Colombia, 1875-1930”. <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/05/Artigo-011.pdf> (12/06/2018).

<sup>17</sup> Los manuales objeto de análisis son: Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920); Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso* (Bogotá: Colección La Salle, 1940); Jaime Campos Hernández y Claudia Esguerra Hernández, *Horizontes sociales 2* (Bogotá: Editorial Prentice Hall, 1998); José Feo, Ana Ibarra, Juan Amador, Liz Cabrera, *Identidades Sociales 3* (Bogotá: Editorial Norma, 2003); María Rodríguez, Ana Sierra, José Ortiz, Zyomara Barragán, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá, Editorial Santillana, 2006). Estas editoriales y textos fueron seleccionados debido a su trascendencia en el tiempo, su nivel de circulación y distribución y su contenido temático.)

<sup>18</sup> Rafael Valls, “De los manuales de Historia a la Historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía española”, *Historia de la educación* 18 (1999): 185.

<sup>19</sup> Conde, “La Historia” 11.

<sup>20</sup> Agustín Escolano, “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”, *Revista Educación y Pedagogía* 13.29-30 (2001): 13-14.

clases dominantes; a su vez intervienen en el proceso de socialización, hasta de adoctrinamiento de los niños y los jóvenes.<sup>21</sup>

De igual manera, las imágenes son documentos históricos de gran valor, y además son “la mejor guía para entender el poder que tenían las representaciones visuales en la vida política y religiosa de las culturas pretéritas”.<sup>22</sup> Las imágenes en los manuales son portadoras de narrativas e imaginarios de la Nación, que requieren ser develados y analizados para comprender el poder de los testimonios visuales en la creación y consolidación de dichos imaginarios en el ámbito escolar. En este sentido, las imágenes son documentos que cobran significación en el marco de *los sistemas culturales* y sociales en las que se producen. Por lo tanto, el estudio de las imágenes se establece como un ejercicio de análisis histórico que refleja su función como arma ideológica y política, capaz de avivar sentimientos formados a razón de la intriga o el cuestionamiento sistemático de aquello con lo que se está en contra, así como de enaltecer, honrar y reconocer personajes, lugares o acontecimientos del pasado.

La pregunta por el uso de las imágenes y su poder en la transmisión de información ha adquirido nuevas connotaciones recientemente; esto a razón de la preponderancia que a lo visual se le ha asignado en la actualidad. La revolución digital y de la *social media* posibilitó la interconexión y el intercambio de contenidos multimedia por todo el mundo. Por ello, la imagen se ha convertido en un símbolo gráfico que identifica una marca, un propósito, una propuesta. En este campo, surgen conceptos como la identidad digital, que dan cuenta de la importancia y el papel protagónico que desempeña la imagen en la actualidad.<sup>23</sup>

Esta es una **investigación histórica** que, como todas, recurre a la **Crítica de fuentes** y el análisis documental como **método** de trabajo, haciendo énfasis, por

---

<sup>21</sup> Alain Choppin, "Pasado y presente de los manuales escolares", *Revista Educación y Pedagogía* 13.29-30 (2001): 210.

<sup>22</sup> Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2005) 17.

<sup>23</sup> La identidad digital hace referencia al conjunto de rasgos propios y adquiridos que caracterizan a un individuo o colectivos en un medio de transmisión digital. Ana Delgado lo define como un concepto determinante para analizar la importancia de la imagen en el siglo XXI. Ana Delgado, “La importancia de la imagen en el siglo XXI”. <https://www.questionpro.com/blog/es/la-importancia-de-la-imagen-en-el-siglo-xxi/> (12/06/2018)

supuesto, en la lectura que, como maestras en formación, realizamos de un proceso del pasado vinculado con la reflexión sobre la Historia de la enseñanza de la Historia en el país.

Para el tratamiento de la información que a través de dichas fuentes se obtuvo, fue necesario dudar, valorar, criticar, indagar y juzgar; para ello fue preciso desarrollar las fases de la *Crítica externa* y la *Crítica interna* de la fuente algo, en términos metodológicos, en extremo funcional en nuestro Trabajo de Grado.<sup>24</sup> Para el análisis de las imágenes se recurrió al **método iconográfico**, en el cual se hizo hincapié en el contenido de la imagen y en los elementos que lleva implícitos, y que deben relevarse para entenderla. El método iconográfico implica una lectura de la imagen que comprende tres momentos propuestos por Erwin Panofsky: la Descripción preiconográfica, el Análisis iconográfico y la Interpretación iconológica o iconográfica profunda.<sup>25</sup>

Por otro lado, consideramos que este ejercicio de investigación contribuye a nuestra formación como maestras en Ciencias Sociales, en tanto nos abre una puerta para preguntarnos por la *historicidad* de nuestro quehacer docente y, por esa vía, comprender el saber pedagógico y el saber disciplinar de las Ciencias Sociales en el país.

Centrar la mirada en las formas como históricamente se ha pensado el saber del docente pone de manifiesto las directrices, discursos e interpretaciones que a lo largo del tiempo lo han configurado, lo que nos permitirá, entre otras cosas, sentar las bases para potenciar los procesos de renovación de la enseñanza de este saber escolar.

La pregunta por el saber del maestro surge desde un sujeto que “es capaz de reflexionar, analizar, e indagar [por] su práctica docente, y que se constituye en investigador de su práctica profesional”.<sup>26</sup> [Desde] un maestro investigador, que

---

<sup>24</sup> Véase: Wilhelm Bauer, *Introducción al estudio de la Historia* (Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1944).

<sup>25</sup> Erwin Panofsky, *El significado en las artes visuales* (Madrid: Alianza Editorial, 1983) 60.

<sup>26</sup> Antonio Latorre, *La investigación-acción. conocer y cambiar la práctica educativa* (Barcelona: Editorial Grao, 2005) 1.



cuestiona su enseñanza y que problematiza su quehacer con la finalidad de mejorar y de renovar su práctica educativa.

La tesis se estructura en tres capítulos que abordan problemáticas diferentes, y que están precedidos de un balance historiográfico y una reflexión sobre las fuentes utilizadas en esta investigación. Al final se incluyen las conclusiones y el listado de fuentes y bibliografía. En el primer capítulo, denominado *La enseñanza de la Historia y la Geografía en la creación de imaginarios de Nación en Colombia, 1900 – 1950*, se aborda el papel de los manuales escolares en la difusión de un relato de la Nación, que presenta a aquellos hombres virtuosos y ejemplares, dignos habitantes del territorio, y fieles portadores de los símbolos nacionales. Próceres, clérigos, intelectuales y gobernantes se erigieron como los representantes de una Nación blanca, católica y hablante de la lengua española, perteneciente a un territorio de grandes riquezas naturales y de bellos paisajes.

En el capítulo dos, *Emergencia de nuevas identidades y diversidad cultural, 1991 – 2017*, se aborda el papel de los manuales escolares en la difusión de un relato de Nación enfocado en la idea de diversidad y multiculturalidad. Las minorías étnicas del país empezaron a ser reconocidas como parte fundamental del proyecto nacional; el reconocimiento de la otredad posibilitó la promulgación de normativas y la movilización social cuyos ideales llegaron a la Escuela.<sup>27</sup> En los manuales se reprodujeron ilustraciones y contenidos que aluden a la diferencia como elemento característico de la sociedad colombiana, laica, incluyente y diversa.

En el capítulo tres, *Imaginarios de Nación: ¿Permanentes o cambiantes?* se abordan los cambios y las continuidades que pudieron identificarse después de realizar el análisis comparativo entre los manuales publicados en los dos momentos analizados en esta investigación. Dichos imaginarios se nutrieron del

---

<sup>27</sup> El concepto de otredad representa “un afuera en el que se depositan esperanzas políticas y la posibilidad de una crítica radical a todo aquello que se busca reemplazar”. Claudia Zapata Silva, “Edward Said y la otredad cultural”, *Atenea* 498. (2008): 59.

contexto social y político de cada época para permanecer, nutrirse o en algunos casos, desaparecer.

## **1. A manera de balance.**

Al acceder a diferentes bibliotecas de Medellín y Bogotá, notamos que sobre la historicidad de la enseñanza de la Historia existe una literatura importante. Para nuestro Trabajo de Grado, se ha llevado a cabo una exhaustiva revisión de esa literatura, tratando de seleccionar a los autores y textos más relevantes, en clave de posibilidades de análisis sobre los asuntos que se plantearon como centrales en el proyecto (todos ellos relacionados con las fuentes visuales y los imaginarios de Nación en los manuales escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales). Con dicha selección tratamos de elaborar un balance historiográfico agrupado en torno a varios temas que, a su vez, nos permiten definir categorías de análisis vitales en el desarrollo de esta investigación.

Un primer grupo de autores son los que reflexionan sobre lo que podríamos definir como la Nación, el Nacionalismo y los Imaginarios de Nación. En segundo lugar, encontramos autores que, en sus escritos, esbozan perspectivas de análisis sobre lo que llamamos: La Nación colombiana: viejas y nuevas concepciones historiográficas y en tercera instancia encontramos a los autores que abordan la Nación en manuales escolares: imágenes y enunciados.

### **1.1 La Nación, el Nacionalismo y los Imaginarios de Nación.**

Sobre este aspecto, vale la pena señalar que el concepto de Nación ha sido abordado desde una perspectiva histórica y sociológica. Para el historiador Benedict Anderson la Nación es definida como “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”, que es imaginada en tanto los miembros de la Nación no conocen a la mayoría de sus coterráneos y, a pesar de

ello, tienen una imagen de comunión y fraternidad.<sup>28</sup> Asimismo, la Nación es limitada y soberana, dado que se circunscribe a un espacio con fronteras finitas o elásticas y a un Estado que se proclama como libre y por tanto soberano.

El historiador británico Eric Hobsbawm plantea que un elemento fundamental en la construcción de las naciones es el de *artefacto, invención e ingeniería social*, para indicar que aquellas no son una forma de organización de la sociedad dada por Dios o la naturaleza, sino que son una invención humana. Hobsbawm considera que:

Las naciones como medio natural, otorgado por Dios, de clasificar a los hombres, como inherente [...] destino político, son un mito; el nacionalismo, que a veces toma culturas que ya existen y las transforma en naciones, a veces las inventa, y a menudo las destruye: eso es realidad. En pocas palabras, (...) el nacionalismo antecede a las naciones. Las naciones no construyen estados y nacionalismos, sino que ocurre al revés.<sup>29</sup>

Hobsbawm también plantea que se ha intentado definir a la Nación a través de criterios objetivos, como la lengua, la etnicidad, un territorio común, una Historia común, u otro rasgo cultural; sin embargo, tales intentos han fracasado dado que no todos los grupos humanos cumplen con estos requisitos que, además, son cambiantes, borrosos y ambiguos. Lo que no quiere decir que dichos criterios no sean de gran utilidad para fines propagandísticos e ideológicos. Un ejemplo de una definición objetiva de la Nación es la propuesta por Iósif Stalin, quien esbozó que, “una Nación es una comunidad estable, fruto de la evolución histórica, de lengua, territorio, vida económica y composición psicológica que se manifiesta en una comunidad de cultura”.<sup>30</sup>

Otra alternativa es la definición subjetiva de la Nación, que se refiere a la conciencia de pertenencia a una comunidad política. Para Ernest Renán, “una gran agregación de hombres sana de espíritu y cálida de corazón, crea una

---

<sup>28</sup> Anderson 23.

<sup>29</sup> Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780* (Barcelona: Crítica, 1998) 18.

<sup>30</sup> Hobsbawm, *Naciones* 13.

conciencia moral que se llama una Nación”.<sup>31</sup> Para este autor, la Nación es un *Plebiscito cotidiano*, que se funda en la voluntad de vivir juntos en el presente.

Es un principio espiritual que se compone de dos elementos: un relato histórico común que aglutina a los individuos en torno a un pasado de glorias y pesares y, del consentimiento y el deseo de vivir juntos. La Nación moderna se sustenta en la unidad de hombres que comparten una cultura, y que a su vez están dispuestos a olvidar aquello de su pasado que está en contravía del culto a sus antepasados.

En la misma línea, Ernest Gellner sostiene que el concepto de Nación involucra una cultura común y la adhesión voluntaria de sus miembros.

Las naciones son los constructos de las convicciones, fidelidades y solidaridades de los hombres. Una simple categoría de individuos (por ejemplo, los ocupantes de un territorio determinado o los hablantes de un lenguaje dado) llegan a ser una Nación si y cuando los miembros de la categoría se reconocen mutua y firmemente ciertos deberes y derechos en virtud de su común calidad de miembros.<sup>32</sup>

Para este autor, el Nacionalismo es la fuerza político-ideológica que engendra la Nación, y no a la inversa. Entendiendo el Nacionalismo como “un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política” y como “teoría de legitimidad política que prescribe que los límites étnicos no deben contraponerse a los políticos”.<sup>33</sup>

Propone que el Nacionalismo está fuertemente relacionado con la era de la industrialización y la emergencia de culturas homogéneas y estandarizadas en unidades políticas centralizadas -Estados- que pretendían difundir en los individuos un sentimiento de pertenencia a una comunidad que supera los límites de la localidad.

El nacionalismo es esencialmente la imposición general de una cultura desarrollada a una sociedad en que hasta entonces la mayoría, y en algunos casos la totalidad, de la población se había regido por culturas primarias. Esto implica la difusión generalizada de un idioma mediatizado por la Escuela y (...) el establecimiento de una sociedad

<sup>31</sup> Ernest Renán, *¿Qué es una Nación?*, *Cartas a Strauss* (Madrid: Alianza Editorial, 1987) 85.

<sup>32</sup> Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismo* (Madrid: Alianza editorial, 2001) 20.

<sup>33</sup> Gellner 13-14.



anónima e impersonal, con individuos atomizados intercambiables que mantiene unidos por encima de toda una cultura común.<sup>34</sup>

Para Alejandro Álvarez, el nacionalismo aparece como una especie de religión, dado que “requirió mitos, ritos, sacramentos, dioses (héroes), fundadores, celebraciones, lugares sagrados y, sobre todo, una estrategia que consiguiera, dar a las mentes la forma nacional y a dirigir sus gustos y opiniones de manera que se conviertan en patriotas”.<sup>35</sup>

En lo que respecta a los mecanismos de invención y de construcción de la Nación, Reinaldo Rojas sostiene que el Nacionalismo requirió organizar un discurso histórico que fijará los orígenes de la Nación en un tiempo y un espacio determinado. De ahí que,

En el discurso nacionalista es fundamental, por tanto, el mito de los orígenes y la búsqueda de las raíces compartidas por una comunidad, ya que en la realidad sólo se comparte un destino político contingente y voluntario, (“la Nación como comunidad política moderna”), pero que el nacionalismo busca transformar con el auxilio de la Historia en comunión permanente, (“la Nación como comunidad de cultura”).<sup>36</sup>

La búsqueda de una continuidad con el pasado en la invención de la Nación implica como bien señala Hobsbawm un cúmulo de tradiciones inventadas, que recurren a la Historia para legitimar su accionar y fortalecer la cohesión del grupo social.<sup>37</sup> De esta manera se busca propagar la imagen y la herencia de la Nación, a través de la difusión de lugares, personajes, símbolos o prácticas colectivas comunes que generen apego e identificación con la Nación.

En un sentido sociológico “Nación” alude como bien señala Will Kymlicka a una “comunidad histórica, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un

<sup>34</sup> Gellner 82.

<sup>35</sup> Álvarez Gallego, *Las ciencias* 14.

<sup>36</sup> Reinaldo Rojas, “Nación y nacionalismo en el debate teórico e historiográfico de finales del siglo XX”, *Investigación y Postgrado* 19.2 (2004): 75.

<sup>37</sup> Según Eric Hobsbawm la tradición inventada hace alusión a “un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado”. Eric Hobsbawm, “Introducción: la invención de la tradición”, *La invención de a tradición*, eds. Eric Hobsbawm y Terence Ranger (Barcelona: Crítica, 2002) 8.

territorio o una tierra natal determinada y que comparte una lengua y una cultura diferenciadas”.<sup>38</sup>

De otro lado, Hans-Joachim König sostiene que es muy difícil encontrar unos criterios universales para definir qué es una Nación. Por ello, considera que este concepto hace referencia a “un orden ficticio, determinado por una colectividad de hombres, donde la naturaleza de este conjunto se deduce de los criterios o cualidades diferentes, como los definen en la mayoría de los casos las elites dominantes”.<sup>39</sup> Estos criterios determinantes y el valor que adquieren en cada sociedad cambian con el transcurso de los tiempos, lo que posibilita la formación de naciones diferentes.

Tales criterios que definen la Nación legitiman el orden político o justifican la creación y consolidación del Estado. Santiago Castro plantea que el concepto de Nación alude a una construcción discursiva que cumple funciones legitimadoras al interior de un orden político.<sup>40</sup> Para Castro, la creación de lo nacional se mueve en una dialéctica entre la unificación y la diferenciación, de ahí que, “los proyectos y discursos de Nación no sólo tienen como propósito la producción de una unidad política y cultural, sino que implican la construcción de técnicas y estrategias jerárquicas de diferenciación entre los grupos poblacionales que se ven interpelados por estas tecnologías”.<sup>41</sup>

La Nación como creación humana, supone comprender la noción de imaginario; como concepto estructural de la teoría sociológica, ha sido ampliamente abordado por diversos teóricos. Todo ello después de reconocer los múltiples escenarios en los cuales cobra importancia como fundamento constitutivo de la creación de realidades históricas. Luis Pintos entiende el imaginario como una creación social

---

<sup>38</sup> Citado en Sergio Gómez, “Nacionalismo y ciudadanía en la era de la globalización”, *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* 5 (2004). <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/sergio1.pdf> (15/06/2018).

<sup>39</sup> Hans Joachim König, “La función de las imágenes en el proceso de construcción de las naciones latinoamericanas”, *La Nación expuesta. Cultura visual y procesos de formación de América Latina*, ed. Sven Schuster (Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2014) 2.

<sup>40</sup> Santiago Castro, “Genealogías de la colombianidad” (Ponencia presentada al XI Congreso de Historia, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, agosto 22 al 25, 2000)

<sup>41</sup> Santiago Castro y Eduardo Restrepo (eds.), *Genealogías de la colombianidad* (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana / Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2008) 12.

o como creaciones sociales, puesto que las sociedades actuales son policontextuales, es decir no tienen centros ni vértices que produzcan un imaginario único ni una verdad indiscutible.<sup>42</sup> En este sentido, la policontextualidad supone un sin número de miradas posibles sobre la complejidad social, debido al carácter multicausal, cambiante y de transformación de las sociedades actuales.<sup>43</sup>

Los imaginarios “son constructores del orden social, esquemas construidos socialmente que orientan nuestra percepción, permiten nuestra explicación y hacen posible nuestra intervención en diferentes sistemas sociales”.<sup>44</sup> La ausencia de una definición ontológica responde al carácter evolutivo del concepto que va transformándose, adaptándose y renovándose a razón de las transformaciones propias de cada sociedad.

Cornelius Castoriadis reflexiona en torno a lo que para él permite la unidad social y la continuidad de dicha unidad a lo largo del tiempo, el imaginario social, que se ubica en lo indeterminado e inconsciente. Es por ello que se entrecruza con lo simbólico, de lo cual se nutre para impactar las mentalidades y los comportamientos colectivos. La comprensión del mundo social requiere necesariamente un factor unificante que le proporcione sentido y un factor simbólico que fundamente eso que cada sociedad construye como su “nosotros”.<sup>45</sup>

En la misma línea, Bronislaw Baczko reflexiona sobre las funciones del imaginario social; establece como una de las más relevantes la organización y el dominio del tiempo colectivo sobre el plano simbólico.<sup>46</sup> Los imaginarios sociales ocupan un lugar preponderante en las representaciones colectivas en tanto las sociedades se encuentran en una invención permanente de sus propias representaciones a través de las cuales se dotan de identidad. De la obra de Baczko, se destaca el abordaje que realiza de la relación entre imaginarios sociales y poder político.

---

<sup>42</sup> La policontextualidad es la “convivencia de una multiplicidad de contextos de sentido, de lógicas y ritmos productivos que acaso se combaten y se refuerzan mutuamente”. Jordi Claramonte, *La república de los fines, contribución a una crítica de la autonomía del arte y la sensibilidad* (Murcia: CENDEAC, 2011) 205.

<sup>43</sup> Pintos 155.

<sup>44</sup> Pintos 153.

<sup>45</sup> Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad* (Buenos Aires: Tusquets, 1975).

<sup>46</sup> Bronislaw Baczko, *Los imaginarios sociales, Memorias y Esperanzas Colectivas* (Paris: Payot, 1984) 9.

Ejemplifica lo anterior por medio del advenimiento del Estado-Nación en sociedades desencantadas y sin cohesión social, que requirió de ciertas construcciones que se ubican en el plano de lo simbólico:

El Estado no podía, sin embargo, evitar los emblemas, los signos simbólicos: banderas, escarapelas, condecoraciones, himnos nacionales, uniformes de las fuerzas armadas, etc., cuya Historia y, en especial, su desciframiento está lejos de haber sido terminados. Los movimientos políticos y sociales que acompañan a este nuevo espacio político necesitan de igual manera sus emblemas para representarse, inicializar su propia identidad, proyectarse tanto hacia el pasado como hacia el futuro.<sup>47</sup>

Del material simbólico se nutre el imaginario, que tiene a su vez un impacto significativo en las mentalidades y los comportamientos colectivos; su relevancia radica en que aquello que se “imagina” cada sociedad define sus rasgos identitarios, elemento sustancial para elaborar los esquemas y modelos de ciudadano. Así, a través de los imaginarios sociales, una colectividad crea su individualidad, visibiliza sus diferencias, legitima sus poderes y establece modelos reguladores de comportamiento y acción.

En esta misma línea, Luciana Mellado establece que el imaginario supone entre otras cosas recortes, negaciones, omisiones y olvidos; puesto que lejos de constituirse como “mero reflejo de”, son creación reguladora de la vida cotidiana y por ello son centrales en lo que al control social y el ejercicio del poder se refiere.<sup>48</sup>

Establece una relación entre la Nación como imaginario y narración; para ello retoma las posturas de Benedict Anderson y de Ernest Renán sobre el concepto desde su historicidad, sus significaciones y su vínculo con lo colectivo. Concluye que la construcción de la Nación no se restringe únicamente a acontecimientos históricos, sino que asume a su vez el cúmulo de elaboraciones imaginarias caracterizadas por la relación relevancia/opacidad y la fortaleza de los discursos subalternos en la formación imaginaria de la Nación.<sup>49</sup> Por tanto, la Nación se

---

<sup>47</sup> Baczkó 15.

<sup>48</sup> Luciana Andrea Mellado, *Aproximaciones a la idea de Nación: convergencias y ambivalencias de una comunidad imaginada* (Osorno: Alpha, 2008) 32.

<sup>49</sup> Mellado 36.



establece como una construcción histórica que aboga por la posibilidad de narrar un pasado y un futuro común. La Nación como imaginario se fundamenta en la idea de construcción de realidades comunes, no falsas ni embusteras sino elaboradas, a base de omisiones, relatos, olvidos y alusiones.

## **1.2 La Nación colombiana: viejas y nuevas concepciones historiográficas.**

En el proceso de construcción de la Nación en Colombia se notan diversas interpretaciones, definidas según el momento histórico y el enfoque de historiadores e investigadores, quienes plantean distintas explicaciones sobre dicho proceso.

Algunos historiadores señalan que el proceso de construcción y formación de la Nación es de larga duración, y que Estado y Nación no surgieron de forma sincrónica después de la Independencia. En esta línea, se inscribe la obra de Javier Ocampo López, en la que se plantea que la ausencia de una conciencia de unidad étnica y espacial en los nuevos Estados independientes planteó un problema a la élite neogranadina a la hora de definir la forma más apropiada para la estructura del Estado y el tipo de organización política, económica y cultural más acorde a la nueva realidad. En tal sentido, “Hispanoamérica llegaba a la Independencia sin que tuviese una integración nacional, por lo cual en ella el Estado precedía a la Nación en casi todos los aspectos, y se convertía en el unificador y creador de una conciencia de pasado y futuro comunes, para avivar el sentimiento de unidad nacional”.<sup>50</sup>

El historiador colombiano Jaime Jaramillo Uribe estudió el largo proceso de formación del Estado Nacional, un proceso que comprendió todo el siglo XIX. Su análisis se sitúa en la perspectiva regional, pues para este autor Colombia es un país de regiones, claramente diferenciadas y con intereses políticos en ocasiones contradictorios. Además, considera la parte central andina, como “el territorio que formó el núcleo de la Nación, (...) Dentro de este territorio limitado fue donde

---

<sup>50</sup> Javier Ocampo López, *El proceso ideológico de la emancipación. Las ideas de génesis, Independencia, futuro e integración en los orígenes de Colombia* (Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1983) 331.

realmente se dieron las luchas entre federalistas y centralistas, y donde existió la tensión entre región y Nación”.<sup>51</sup>

Benedict Anderson se pregunta “¿por qué fueron precisamente las comunidades *criollas* las que concibieron en época tan temprana la idea de su nacionalidad, *mucho antes que la mayor parte de Europa*?”.<sup>52</sup> Este autor señala que la aparición de una conciencia nacional en territorios americanos desde finales del siglo XVIII, no sólo obedeció a factores como el fortalecimiento del control colonial por parte de la dinastía borbónica en España, la difusión de las ideas de la Ilustración o la configuración de unidades administrativas desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII; también influyó la distinción fatal entre peninsulares y criollos, dado que aunque estos últimos compartían con los primeros la lengua, la religión y la ascendencia, su accidental nacimiento en las Américas los condenaba a la subordinación y la exclusión de la metrópoli.

Además del papel histórico decisivo de los criollos americanos en la creación de una comunidad imaginada, el uso de la imprenta por parte este estamento superior contribuyó a la difusión del temprano nacionalismo hispanoamericano a finales del siglo XVIII. Los periódicos que se difundieron en aquella época tenían un carácter profundamente provincialista; en ellos se manifestó el ambiente de conspiración contra el régimen colonial y la ruptura entre los peninsulares y los criollos neogranadinos.

Hans König analiza la influencia del nacionalismo en la formación del Estado y de la Nación colombianos.<sup>53</sup> Este historiador alemán sostiene que, desde las postrimerías del siglo XVIII hasta finales de la década de 1820, un grupo de criollos que pretendía la emancipación política del Imperio español se sirvió de un “nacionalismo anticolonial”, para la Constitución de un Estado propio, libre y soberano.

---

<sup>51</sup> Jaime Jaramillo Uribe, “Nación y región en los orígenes del Estado nacional en Colombia”, *Revista de la Universidad Nacional* 1.4-5 (1985): 13.

<sup>52</sup> Anderson 81.

<sup>53</sup> Hans Joachim König, *En el camino hacia la Nación: nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la Nación de la Nueva Granada, 1750-1856* (Bogotá: Banco de la República, 1994) 49.

Las elites neogranadinas erigieron “el postulado de libertad e igualdad como característica distintiva del nuevo Estado frente al antiguo estatus colonial, pues de esta manera podían señalar un camino viable hacia la unidad y la integración de la Nación”.<sup>54</sup> Se pretendía construir la “Nación de ciudadanos”, miembros iguales del Estado que podían gozar de derechos que habían sido negados durante el dominio colonial.

El objetivo era construir unidad nacional con base en el criterio de la ciudadanía, en un Estado con una población de gran diversidad étnica y con divisiones regionales profundamente marcadas. Por lo que, “la cuestión nacional no se basaba en términos de una unidad cultural o étnica determinada, sino en términos de la aspiración por la libertad política y [la] autonomía”.<sup>55</sup>

En 1830, luego de la desintegración de la mal llamada Gran Colombia, una Nación artificial, finalizó el proceso de formación del Estado. Ahora, la Nueva Granada había alcanzado su condición de República. No obstante, aún no existía Nación, producto de la desintegración regional, económica y social, y la escasa participación política de todos los ciudadanos.

A mediados del siglo XIX la burguesía comerciante e intelectual impulsó un movimiento de desarrollo nacional, que pretendía movilizar a grandes estratos de la población urbana, bajo la consigna de la modernización económica y política. Ese periodo se conoce en nuestra historiografía como el del Reformismo Liberal. Surgió un nacionalismo *anticolonial* y *modernizador* que se convirtió en un instrumento ideológico de la élite, que en lugar “de conducir a la integración social llevó a una delimitación social; en vez de desmontar las diferencias sociales y regionales las intensificó. La Nueva Granada todavía se encontraba en el difícil camino hacia una Nación”.<sup>56</sup>

En contraste con los planteamientos de König, Alfonso Múnera considera que, el proceso de construcción de la Nación fracasó. Las revoluciones políticas de 1808

---

<sup>54</sup> König, *En el camino* 512.

<sup>55</sup> König, *En el camino* 514.

<sup>56</sup> König, *En el camino* 521.

no fueron el producto de la ideología nacional de una élite criolla, sino de varias élites regionales con proyectos diferentes y de un sinnúmero de conflictos que se gestaron entre ellas.<sup>57</sup>

Además, cuestiona la ficción de la Independencia como obra exclusiva de la élite dirigente, en la que los indios, los negros y las demás castas se aliaron con el Imperio colonial o jugaron un papel pasivo. Considera que durante este periodo “en todo el territorio nacional indios, mestizos, negros, mulatos y zambos intentaron transformar las relaciones de sojuzgamiento y discriminación vigentes a lo largo de tres siglos”.<sup>58</sup>

Múnera, considera que el proyecto de construir la Nación sigue siendo todavía una tarea por hacerse, atravesada por toda clase de conflictos sociales, culturales y políticos. No obstante, “lo mucho o lo poco que se ha avanzado en este camino no ha sido solo el resultado de la comunidad imaginada por las élites, sino del encuentro conflictivo y muchas veces caótico de distintos proyectos en los cuales los subordinados han jugado un papel, aunque ignorado, decisivo”.<sup>59</sup>

Por otra parte, David Orrego define a la guerra como condición para la formación de la Nación colombiana, puesto que las divergencias políticas -centralismo y federalismo- y las tensiones entre las élites regionales dificultaron la creación de una unidad nacional frente a un enemigo externo. De ahí que la proclama de Bolívar de *guerra a muerte* hacia los españoles europeos tenía como finalidad, “dibujar un enemigo que construyera la oposición entre un *nosotros* y *ellos*, y ordenara el sentido de la guerra. Esta invitación a la eliminación absoluta del *otro* realizó la operación de encauzar la violencia y afianzar artificialmente la unión entre los territorios de Nueva Granada y Venezuela”.<sup>60</sup>

En tal sentido, la guerra se constituyó en el configurador más potente de identidad nacional, que aglutinó a toda la población en torno a la ficción de un enemigo

---

<sup>57</sup> Alfonso Múnera, *El fracaso de la Nación: región, clase y raza en el Caribe colombiano (1717-1821)* (Bogotá: Banco de la República, 1998) 18.

<sup>58</sup> Múnera 219.

<sup>59</sup> Múnera 223.

<sup>60</sup> David Orrego, “Ficciones Constitucionales en el Nuevo Reino de Granada y la Gran Colombia: entre la hispanidad y la Nación (1808-1830)”, *Diálogos de derecho y política* 8 (2011): 7.



común. Sin embargo, cuando desapareció el enemigo externo, el proyecto de la gran Nación colombiana, sustentado constitucionalmente, comenzó a minarse por las profundas diferencias regionales e intereses políticos discordantes que terminaron por fragmentar ese vasto territorio en los países que conocemos actualmente.

Finalmente, María Elena Erazo plantea que existen distintas teorías para explicar el proceso de construcción de la Nación colombiana, enmarcadas en las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: Para entender la formación de los Estados naciones en América es importante 'el estudio de la configuración del territorio indiano a partir del siglo XVI'. (Horst Pietschmann-Sajid Alfredo Herrera Mena)
- Hipótesis 2: La Nación colombiana se forma a finales del siglo XVIII y primeras décadas del siglo XIX. (Historiografía oficial colombiana).
- Hipótesis 3: La Nación colombiana se construye a partir de la Comisión Corográfica, (Marco Palacios-Jairo Tocancipá)
- Hipótesis 4: El tipo de Nación que hoy se tiene en Colombia se configura a partir de una serie de hechos y tejidos históricos-políticos-culturales ocurridos en la década de los 80' del siglo XIX.<sup>61</sup>

Para esta autora, si bien el proceso de formación de la Nación incorpora elementos que aparecen en la Colonia y las primeras décadas del siglo XIX, no es sino a finales de dicho siglo cuando la Nación se asume como una invención política, histórica y cultural, producto de la puesta en marcha de una serie de dispositivos, institucionalizados en la Constitución de 1886, que posibilitaron la interiorización de valores culturales y simbólicos, que actualmente forman parte de la Nación colombiana.

### **1.3 La Nación en los manuales escolares: imágenes y enunciados.**

Desde el campo de la Historia de la Educación, se ha señalado la importancia de los manuales escolares como dispositivos que aportan a la construcción de la

---

<sup>61</sup> María Elena Erazo, "Construcción de la Nación colombiana", *Revista Historia de la Educación colombiana* 11 (2008): 36-37.

Nación en América Latina.<sup>62</sup> En Colombia se destaca el trabajo de Alejandro Álvarez, quien señala que la creación del Estado- Nación “fue un acontecimiento íntimamente ligado a la escolarización de la población y, en particular, a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por tanto, puede afirmarse que el nacionalismo fue en lo fundamental un proyecto político pedagógico”.<sup>63</sup> De ahí que, en el proceso de invención de la Nación en Colombia, la Escuela y la enseñanza de la Historia jugaron un papel estratégico en la transmisión de sentimientos nacionalistas durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX.

Mireya Lara reflexiona sobre el saber pedagógico de la enseñanza de la Historia como un campo discursivo complejo, en el que intervienen múltiples actores sociales y políticos que agencian sus intereses y proyectos, construyen una organización determinada del saber, de la institución escolar y de las prácticas de los sujetos que la habitan cotidianamente. Para ello, la autora realiza un estudio de las políticas públicas, los manuales escolares, la formación docente y la producción académica de Universidades y Escuelas Normales Superiores, así como del contexto histórico, político y social de nuestro país, para comprender las condiciones de producción de dicho saber pedagógico y las formas que toma en la actualidad.<sup>64</sup>

De otro lado, María Alejandra Mesa y Luis Felipe Castaño, reflexionan acerca del proceso de configuración de la Geografía como disciplina escolar, a partir del estudio comparativo de dos temporalidades concretas, por una parte, cuatro tesis

---

<sup>62</sup> Al respecto véase los trabajos de Luis Alberto Romero (coord.), *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004); Pamela Olivares, “Concepto de Nación e identidad nacional: un enfoque a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglo XIX-XX)”, *Primer Seminario Internacional de textos escolares*, Ministerio de Educación de Chile (Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2007); Tomás Sansón Corbo, “Identidad y alteridad en los manuales de Historia rioplatenses. Las representaciones de Paraguay”, *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História* 15.1 (2011): 41-63, Nikita Harwich, “Imaginario colectivo e identidad nacional: tres etapas en la enseñanza de la Historia de Venezuela”, *Latinoamérica: enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*, comp. Michael Riekenberg (Buenos Aires: Alianza Editorial, 1991).

<sup>63</sup> Álvarez Gallego, *Las ciencias* 9.

<sup>64</sup> Mireya Lara, “La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la Historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010” (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana, 2011) 13-14.

de grado de la Institución educativa Normal Superior de Medellín elaboradas entre 1938 y 1944, y de otro lado, el Plan de área de Ciencias Sociales, Historia y Geografía del 2017, para básica primaria en la misma institución.

El análisis de dichos documentos, les posibilitó develar los cambios y continuidades de la Geografía escolar, en relación con las concepciones pedagógicas, contenidos, métodos y finalidades de la enseñanza; y “afirmar que las innovaciones del presente hunden sus raíces en la Historia de las propuestas que se han conformado desde la educación para atender a los procesos de enseñanza- aprendizaje y por consiguiente, no deben estudiarse de manera desarticulada con el pasado”.<sup>65</sup>

Los profesores Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá reúnen en un libro los trabajos de los egresados de la Universidad Industrial de Santander, interesados por abordar el papel de los manuales escolares en la construcción de la Nación colombiana en los siglos XIX y XX. La intención de sus autores es “dilucidar la compleja trama de intereses, avatares, marchas y contramarchas, que se han tejido en torno a lo que las sucesivas generaciones de colombianos y colombianas debían recordar de un pasado que se presentaba como compartido y, por tanto, nacional”.<sup>66</sup>

Luis Alarcón Meneses subraya la marcada influencia de la institución eclesiástica y el catolicismo en la vida nacional y en la formación del ciudadano colombiano. “El proceso educativo que pretendió forjar a los ciudadanos colombianos por casi dos siglos se desarrolló a partir de la dupla: Dios y Patria”.<sup>67</sup> Tales elementos estuvieron presentes en los discursos de catecismos y manuales de cívica y religión que circularon en el país en los siglos XIX y XX, dado que se pretendía transmitir las virtudes ciudadanas requeridas en los individuos de la República.

---

<sup>65</sup> María Alejandra Mesa y Luis Felipe Castaño, “La Geografía: Una mirada al pasado y al presente de la disciplina escolar” (Tesis de Grado, Universidad de Antioquia, 2017) 114.

<sup>66</sup> Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá (eds.), *Manuales escolares y construcción de Nación en Colombia: siglos XIX y XX* (Bucaramanga: Dirección cultural Universidad Industrial Santander, 2013) 16.

<sup>67</sup> Luis Alarcón, “católicos y Patriotas: representaciones sobre las virtudes del ciudadano colombiano durante los dos primeros siglos de la vida republicana”, *Historia Caribe* 5.15 (2009): 102.

La relación entre educación y ciudadanía también fue estudiada por Mónica Muñoz Monsalve, en el periodo de 1910-1948, a través del análisis de manuales escolares de Historia, Instrucción Cívica y Urbanidad y la documentación oficial. Esta maestra sostiene que, en el proceso de construcción y orientación de la ciudadanía, intervinieron múltiples agentes en búsqueda de la identidad nacional, como la Iglesia, los partidos políticos y otros sectores sociales. Los proyectos y aspiraciones de los diferentes grupos de interés constituyeron el sistema educativo a lo largo de la mitad del siglo XX, en un espacio de disputa y confrontación por controlar el pasado y alcanzar la supuesta unidad nacional.<sup>68</sup>

La investigación de Martha Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza sobre la identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales, entre 1900 y 1950, plantea que se emplearon referentes e imaginarios para la construcción de la Nación, a saber: el territorio, la Ley, la religión católica y la iconografía patriótica. Tales referentes se articularon para dar sentido a las ideas de patria, Nación y patriotismo presentes en los textos escolares que se divulgaron en la Escuela colombiana.<sup>69</sup>

Los procesos de formación de la identidad colombiana también son estudiados por Rafat Ghotme, entre 1910 y 1962. Considera que el sistema educativo nacional “no surge para correlacionar con un imaginario o una simbología que simplemente permita al Estado ejercer una hegemonía cerrada, (...) revelando así una relación con la construcción de culturas políticas y su incidencia en los procesos de socialización y educación”.<sup>70</sup> Las confrontaciones entre los instrucionistas conservadores y los liberales en torno a la creación y difusión del aparato educativo, y de la enseñanza de la Historia como parte de este, marcaron la pauta sobre el entramado de la identidad nacional colombiana.

---

<sup>68</sup> Mónica Muñoz Monsalve, “La educación en la construcción de la idea de ciudadano, 1910-1948”, *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 20.2 (2015): 185.

<sup>69</sup> Herrera 116-117.

<sup>70</sup> Rafat Ghotme, “La identidad nacional, el sistema educativo y la Historia en Colombia, 1910-1962”, *Revista científica General José María Córdova* 11.11 (2013): 275.



Sobre este aspecto, Jean Guereña, Gabriela Ossenbach y María del Mar del Pozo, reconocen la tendencia en América latina que se da al estudiar la contribución de los textos escolares a la creación de identidades nacionales, esto a razón de que “los sistemas educativos se organizaron desde principios del siglo XIX estrechamente vinculados a la Constitución de los nuevos estados independientes, que se vieron abocados a una inmensa labor de creación de sentimientos de nacionalidad que cohesionaran las nuevas repúblicas independientes”.<sup>71</sup> Retoman a Manuel de Puelles cuando señalan que “el hecho de que el libro escolar haya estado siempre en el punto de mira de los poderes públicos, interesados en su propia legitimación y en la socialización política de niños y niñas” fue la posible causa de que los investigadores hayan primado el análisis de los contenidos de los manuales, interpretándolos desde una perspectiva ideológica.<sup>72</sup>

Otro trabajo interesado en el tratamiento de las identidades nacionales en los manuales escolares, en la última década del siglo XX, es el de Carlos Yáñez, quien aborda de forma crítica los procesos de homogeneización y diferenciación que operan en la construcción de la Nación, en lo que se invisibiliza, excluye y estigmatiza a las identidades múltiples -indígenas, afrodescendientes e inmigrantes extranjeros-. Por tanto, “en los textos de Ciencias Sociales se da una invisibilización de los otros al no ser nombrados y, por ende, son excluidos de todo proceso de construcción de la Nación”.<sup>73</sup>

En la misma línea, la investigación de Diana Marcela Méndez y de Diego Alejandro López se interesa por analizar la identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia, antes y después de la promulgación

---

<sup>71</sup> Jean-Louis Guereña y otros, *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX Y XX)* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005) 36-37.

<sup>72</sup> Manuel de Puelles citado en Guereña 36-37.

<sup>73</sup> Carlos Yáñez, “Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia”, *Cadernos de Educação* 37 (2010): 34.

de la Ley General de Educación de 1994, para identificar elementos de tensión que soportan las transformaciones del referente identitario nacional.<sup>74</sup>

Estos autores sostienen que, si bien la identidad nacional tuvo una marcada presencia en los textos escolares de Ciencias Sociales hasta finales del siglo XX, dicha tendencia se desdibujó a comienzos del siglo XXI, con la incidencia de los organismos multilaterales de crédito en las políticas educativas, la consolidación del ideario de la “aldea global”, los cambios en las concepciones de las Ciencias Sociales y el énfasis educativo en la evaluación, tanto a nivel nacional como internacional.

El giro que sufrió la educación a finales del siglo XX en Colombia y el mundo, producto de las demandas globales, ha sido estudiado por Diego Arias; sostiene que, en los albores del siglo XXI, se cuestionó el papel de la Educación como institución forjadora de buenos patriotas y como herramienta cultural de identidad nacional, ya que su nueva tarea es la formación del ciudadano global. En tal sentido,

Los sistemas escolares sienten así el impacto de un mundo globalizado que cuestiona el sentido tradicional de las fronteras nacionales, de un mercado que reclama nuevas condiciones y habilidades en los ciudadanos del planeta, pero también de multitud de grupos étnicos, sociales y culturales que exigen el lugar y los derechos que los discursos homogenizadores les habían negado.<sup>75</sup>

La presencia del concepto de Nación en textos de Ciencias Sociales contemporáneos ha sido estudiada por Sandra Mejía quien, a partir de un corpus documental representativo de tres editoriales, publicado en el 2010 y 2011, analiza la estructura y la evolución del concepto de Nación, desde distintas perspectivas. La primera se refiere al modelo de Nación según la Revolución Francesa, que privilegia la homogeneidad en contraste con la heterogeneidad de la Nación colombiana; la segunda centra la mirada en la visión objetiva y subjetiva de dicho

---

<sup>74</sup>Diana Marcela Méndez y Diego Alejandro López, “Identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales de grado noveno: ¿transformación o extinción?”, *Actualidades Pedagógicas* 66 (2015): 37.

<sup>75</sup>Diego Arias, “Identidad nacional y Escuela en Colombia: ¿un cruce necesario?”, *Escuela y educación superior: temas para la reflexión*, comp. Bárbara García (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015) 57.

concepto; y finalmente se destaca la incidencia del pasado colonial y el proceso independentista en la configuración de la Nación en Colombia.<sup>76</sup>

En relación con el análisis de imágenes presentes en los manuales escolares, se resalta la importancia de estas en la comprensión del contenido escrito; para tal fin, es necesario alcanzar una serie de requerimientos relacionados con la morfología y las características particulares de cada imagen. Para Javier Perales y Juan Jiménez, analizar las imágenes de los manuales escolares, requiere considerar los aspectos formales y semánticos; el análisis formal, se enfoca en las características de cada imagen y el semántico, está relacionado con el significado que el lector le imprime.<sup>77</sup>

Estos autores abordan un proceso de diseño y validación de una taxonomía para la categorización de las ilustraciones, con la cual analizaron la pertinencia y utilidad de una muestra de imágenes presentes en siete libros de texto de Física y Química. Los resultados obtenidos muestran una marcada tendencia a priorizar elementos gráficos y estéticos de las ilustraciones, dando lugar a incoherencias y deficiencias en la relación texto-imagen.

En tal sentido, el embellecimiento de la imagen responde a la tendencia de considerar que lo atractivo a la vista atrae la atención del lector y mejora su disposición ante la información a la que accede. Por tanto, la carencia de etiquetas verbales en las ilustraciones, así como la débil conexión entre las imágenes y los textos estuvo presente en el material objeto de estudio.

María Victoria Álzate establece un modelo de análisis crítico para acceder al texto escolar, en el cuales reconoce “una compleja relación entre el cuerpo textual, contexto, paratexto, imagen e ilustración”.<sup>78</sup> En un primer momento, detalla la organización interna de un texto; para ello retoma a teóricos como Alain Choppin,

---

<sup>76</sup> Sandra Mejía, “Colombia en la Escuela: Idea de Nación en los libros de texto escolar de Ciencias Sociales contemporáneos” (Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, 2013) 15.

<sup>77</sup> Javier Perales y Juan Jiménez, “Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto”, *Enseñanza de las ciencias*. 20 (2002): 370.

<sup>78</sup> María Victoria Alzate, “¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes”, *Revista de ciencias humanas* 20 (1999): 114.

Carlos Vasco y Patricia Thompson que abordan los conceptos de contexto, paratexto y sistema paratextual. Álzate, concluye que:

El paratexto es todo un sistema complejo alrededor del texto, el cual desempeña el papel de eje central del sistema y remite desde dentro a las distintas alternativas didácticas del sistema paratextual. En este sentido, una vez delimitados los elementos básicos de la organización interna de un texto escolar, [es posible] responder a la siguiente pregunta: ¿cómo leer un texto escolar?<sup>79</sup>

El análisis de las imágenes y la pregunta por su pertinencia y utilidad en los manuales escolares conlleva a una caracterización que clarifique los apartados conceptuales y metodológicos de las ilustraciones. En este sentido, la tipología de la ilustración caracteriza el concepto como aquello que no corresponde a un signo lingüístico ni matemático, y que comprende, por tanto, un dominio icónico. En la discusión en torno a la imagen en los manuales escolares, aparece la *iconicidad* como concepto apremiante a ser desarrollado.<sup>80</sup>

Francois Richaudeau, distingue tres tipos de imágenes que para él representan una escala decreciente de realidad: las fotografías, los dibujos y los esquemas. Ofrecen una interpretación de la realidad que varía de acuerdo con las características de cada una y la visión que la persona hace de dichos tipos.<sup>81</sup>

En esta misma línea, María Victoria Alzate, Miguel Gómez y Fernando Romero, consideran que las imágenes poseen en sí una enunciación primaria, que varía o se reorganiza cuando una persona accede a ella y describen los componentes de la misma asociados a una representación social; dicha representación se sustenta en el hecho de que toda imagen tiene un contexto al cual el lector alude a través de las presuposiciones.<sup>82</sup> En este sentido, la preocupación por las imágenes en los

<sup>79</sup> Alzate, “¿Cómo?” 116.

<sup>80</sup> La iconicidad hace referencia al grado de realismo de una imagen con relación al objeto que representa, incluye a su vez, la facilidad para identificar algún elemento a través de su representación icónica, como concepto contrapuesto se establece la abstracción, cuanto más abstracto es un signo en relación con lo que representa, menos icónico es. FotoNostra. “Diccionario de fotografía y diseño”. <http://www.fotonostra.com/glosario/iconicidad.htm> (15/06/2018).

<sup>81</sup> Francois Richaudeau, *Concepción y producción de manuales escolares. Guía Práctica* (Bogotá: Secab / Editorial de la Unesco, 1981) 166.

<sup>82</sup> María Victoria Alzate y otros, “La iconografía en los textos escolares de Ciencias Sociales”, *Revista de ciencias humanas* 22 (1999): 103.



manuales escolares cobra validez ya que, como se había mencionado, en la iconografía escolar subyacen aspectos relacionados con el diseño gráfico y elementos socioculturales que afectan el desarrollo de una función de definición por parte del lector.<sup>83</sup>

Al indagar por los usos de la imagen en los manuales escolares en el contexto latinoamericano, se destaca que esa preocupación no es nueva en el ámbito investigativo. En el campo de la *Manualística*, se han desarrollado estudios orientados a analizar la iconografía escolar y su incidencia en la creación de estereotipos y narrativas con un fuerte contenido ideológico,<sup>84</sup> a partir del análisis de las ilustraciones de textos de educación Básica Primaria, investigadores como Gloria Almeida y Tulio Rodríguez pretenden poner en evidencia el fenómeno de la discriminación racial y los discursos sobre, por ejemplo, la presencia negra en Colombia.<sup>85</sup>

Leonora Beniscelli se ha preocupado por las representaciones visuales de los indígenas y los suramericanos en los textos escolares de Ciencias Sociales, por ejemplo en Chile, y su función en la construcción de una identidad nacional.<sup>86</sup> Tulio Ramírez aborda las ilustraciones de los textos escolares de la primera Etapa de la Educación Básica en Venezuela, para desentrañar las visiones, estereotipos y prejuicios acerca de las figuras humanas, en función de su color de piel.<sup>87</sup> Nikita Harwich ha reflexionado sobre las ilustraciones de algunos de los libros de texto

---

<sup>83</sup> Alzate, “La iconografía” 105.

<sup>84</sup> Según Agustín Escolano el término de manualística hace alusión al “al conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se han ido configurando en torno al diseño, producción y uso de los manuales destinados a reglar la enseñanza”. Escolano 13. Dentro de este campo de investigación, se destacan los trabajos realizados desde el Georg Eckert Institute for International Textbook Research y los importantes estudios vinculados al proyecto MANES y al Observatori dels llibres de text, perteneciente al Institut Català Internacional per la Pau.

<sup>85</sup> Gloria Almeida y Tulio Ramírez, “El afrocolombiano en los textos escolares colombianos. Análisis de ilustraciones en tres textos de Ciencias Sociales de básica primaria”, *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 15 (2010): 226.

<sup>86</sup> Leonora Beniscelli, “Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de Ciencias Sociales para educación general básica. Chile, 1970-1980”, *Cuadernos chilenos de la Historia de la Educación* 1 (2013): 112.

<sup>87</sup> Tulio Ramírez, “El blanco, el mestizo, el negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de educación básica en Venezuela”, *Investigación y Postgrado* 17.1 (2002): 47.

de Historia nacional de América Latina y la representación selectiva que estos realizan de los acontecimientos y episodios históricos.<sup>88</sup>

De igual manera, existe una importante producción académica en el ámbito español, como los estudios desarrollados por Valeriano Bozal sobre el papel de las imágenes en la enseñanza una vez que finalizó el Franquismo.<sup>89</sup> Lara Campos aborda los relatos iconográficos empleados en los manuales escolares durante la Segunda República y su función en la construcción de la identidad nacional.<sup>90</sup> También se han adelantado investigaciones sobre las imágenes en los manuales de Historia utilizados en la primera mitad del siglo XX en las Escuelas españolas y los valores que transmitían a los niños como el desarrollado por Julio Ruiz.<sup>91</sup>

Como bien puede apreciarse en este **balance historiográfico**, en el proceso de construcción de la Nación, la educación y especialmente la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, juegan un papel protagónico en la creación y consolidación de imaginarios de Nación, que son dinámicos, cambiantes y móviles, en tanto las realidades humanas también lo son.

Mediante la voz de los maestros y maestras y el acompañamiento del manual escolar, se han puesto a circular no sólo múltiples representaciones del pasado, sino también sentimientos y motivaciones subjetivas; un cúmulo de valores que se presentan como arraigados y compartidos por la comunidad. De modo que, el estudio del manual escolar en dos periodos históricos concretos nos permitirá develar no sólo los contenidos e imágenes del pasado nacional que se incorporan en ellos, sino los profundos cambios y las permanencias de los relatos de Nación que se difunden en la Escuela.

---

<sup>88</sup> Nikita Harwich. "L'iconographie du consensus : les illustrations des manuels scolaires d'histoire nationale en Amérique latine", *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*, dir. Jean-Louis Guereña (Tours : Presses universitaires François-Rabelais, 2007) 465.

<sup>89</sup> Valeriano Bozal, "Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen", *Revista de Educación* 296 (1991): 217.

<sup>90</sup> Lara Campos, "Imágenes escolares. Los relatos iconográficos de la identidad nacional en los libros de educación obligatoria de la Segunda República", *Quintas Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología*, eds. Pilar Amador, Jesús Robledano y Rosario Ruiz (Madrid: Universidad Carlos III, 2007) 173.

<sup>91</sup> Julio Ruiz, "El adoctrinamiento de los niños españoles mediante las imágenes de los libros de Historia en la primera mitad del siglo XX", *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*, Dir. Jean-Louis Guereña (Tours: Presses universitaires François-Rabelais, 2007) 415.

## 2. A propósito de las fuentes

Las investigaciones históricas posibilitan indagar sobre procesos sociales del pasado, considerando los conceptos, hipótesis y situaciones que permiten su explicación, vinculando el tiempo y el espacio geográfico, y sobre todo a las sociedades humanas. Para Antonio de Almeida, los estudios históricos también pueden distanciarse de los fenómenos del pasado, en tanto es importante y factible realizar investigaciones desde el presente que contribuyan de igual manera a la construcción de conocimiento de las disciplinas sociales, pudiendo ampliar y enriquecer la producción histórica, en los ámbitos teóricos, metodológicos e historiográficos, considerando asimismo los aspectos propios de la investigación histórica.<sup>92</sup>

El desarrollo de un estudio comparativo de las imágenes y enunciados presentes en los manuales escolares publicados en dos épocas específicas permite, además de analizar un proceso del pasado como la consolidación de imaginarios de Nación en la Escuela, develar dicho fenómeno en la actualidad a la luz de los posibles cambios y continuidades que pueden identificarse después de un estudio detallado de las fuentes.

En relación con el abordaje metodológico, para el desarrollo de esta investigación, recurrimos a la **crítica de fuentes** como método específico de la Historia, que comprende a su vez, un conjunto de directrices por las cuales se aborda la información obtenida a través de las fuentes para elaborar la producción interpretativa.

El desarrollo investigativo supone el transcurrir por tres momentos principales: el primer momento corresponde a la localización y recolección de fuentes; un segundo momento, el de la crítica de fuentes, que comprende la crítica interna y externa de los testigos utilizados en esta investigación, y un tercer momento, el de la producción final, que como maestras en formación logramos después de la

---

<sup>92</sup>Antonio José de Almeida Filho, “La investigación histórica: teoría, metodología e historiografía”, *Historia da enfermagem Revista eletrônica* 7.2. (2016): 383.

reflexión realizada en torno a la enseñanza de la Historia en el contexto educativo colombiano.

En lo que respecta a las fuentes, para Francisco Solano, éstas constituyen la materia prima de la Historia; comprenden todos los documentos, testimonios u objetos que nos transmiten una información significativa referente a los hechos que han tenido lugar, especialmente en el pasado. Dentro de ellas y considerando el valor que también tienen las demás, las fuentes escritas son el apoyo básico para construir la Historia.<sup>93</sup> La **crítica de fuentes** implica juzgar la fuente, es decir, preguntarse por su datación, localización, autor, procedencia, entre otras, así como por su autenticidad, evitando el uso de fuentes falsas; en este sentido, se aplica la crítica externa e interna respectivamente. Los manuales escolares se constituyen como la fuente de información más relevante para este proyecto de investigación.

## 2.1 El manual escolar y la imagen como fuentes para la Historia

El **manual escolar** ha sido objeto de una especial atención por parte de los investigadores sociales, en tanto se ha establecido como una fuente potente para el desarrollo de estudios relacionado con la Historia de las disciplinas escolares, “siendo los manuales escolares el recurso más usado en las aulas y una importante fuente de información, si se analiza y reconstruye el contexto en el que han sido formulados, y las indicaciones, indicios o pistas que suelen suministrar para intentar reconstruir su uso escolar”.<sup>94</sup>

Los manuales escolares se constituyen en fuentes valiosas para este trabajo, debido a la cantidad de información que es posible encontrar en ellos, así como las nociones que pretendemos explorar, relacionadas con la construcción de imaginarios de Nación que en ellos se difundió en dos momentos (la primera mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI); su elaboración y uso responde a

---

<sup>93</sup> Francisco Enrique Solano, “El documento como fuente para estudios científicos culturales” (Memoria XXI Congreso Archivístico Nacional, Universidad de Costa Rica, 2009) 30.

<sup>94</sup> Rafael Valls, “Los estudios sobre los manuales escolares de Historia y sus nuevas perspectivas”, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* 15. (2001): 27.



intereses, motivaciones y omisiones que son importantes al momento de indagar por la enseñanza de los saberes escolares en Colombia.

Para Alain Choppin, los manuales escolares se constituyen en herramientas pedagógicas que tienen como principal función facilitar el aprendizaje. Su incursión en la Escuela respondió a la necesidad de transmitir en las nuevas generaciones aquello que se creía se debía aprender. En otras palabras,

El manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno transmitir a sus jóvenes [...] son vectores, medios de comunicación muy influyentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión y sobre la uniformidad del discurso que transmiten, más allá de las estrechas prescripciones de un programa los manuales transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura.<sup>95</sup>

Para este autor, el manual se constituye en un instrumento de poder al servicio de élites que buscan legitimar su posición por medio de la transmisión de valores, ideologías y culturas; destaca el ejemplo francés, en el que el manual escolar contribuyó a la unificación lingüística del territorio y a la transmisión de valores como el respeto y obediencia al Rey, así como ratificar el papel de la mujer en el hogar y contribuir a la conservación del sentimiento nacional.<sup>96</sup>

En esta misma línea, Agustín Escolano reflexiona sobre los manuales escolares más allá de su dimensión instrumental, puesto que son construcciones culturales y pedagógicas ligadas a un contexto específico, así como a unas prácticas educativas concretas. De los manuales resalta el ámbito material y simbólico de las representaciones culturales que se llevan a la Escuela por medio de su uso. Por tanto, al reflexionar en torno al manual escolar, es indispensable tener en cuenta que comprenden los contenidos de una época, el conjunto de imaginarios sociales que se buscan transmitir y los métodos del docente en su uso didáctico.<sup>97</sup>

La importancia del manual como fuente para la investigación histórica radica en su papel protagónico en el aula, en los contenidos, las imágenes, la planificación y el

---

<sup>95</sup> Choppin 210.

<sup>96</sup> Choppin 210.

<sup>97</sup> Escolano 13.

desarrollo escolar que pueden revelarse en esos textos. Vale la pena señalar que en la actualidad se han abierto sugerentes líneas de trabajo enfocadas en indagar por los manuales escolares y las representaciones que en ellos se encuentran, “así como su utilización en la creación de valores políticos, como la Historia, la educación cívica y la Geografía, incluyendo el importante capítulo de los catecismos políticos y religiosos”.<sup>98</sup>

En los manuales escolares, se situó la mirada en las imágenes utilizadas en ellos, pues, “en las ilustraciones se concentra buena parte del currículo oculto de la enseñanza (es decir, los valores y el pensamiento ideológico del contexto social en que se producen)”.<sup>99</sup>

El uso de la imagen como documento histórico ha cobrado especial interés entre los investigadores sociales debido a que son una guía para el estudio de los cambios experimentados en las ideas y concepciones de todo tipo, destacando la Historia de las mentalidades, la vida cotidiana, la cultura material y los acontecimientos políticos, entre otros.

Desde el siglo XIX, historiadores como Jacob Burckhardt reflexionaron en torno al papel de la imagen como fuente para el estudio de acontecimientos del pasado, en tanto “las imágenes son testimonio de las fases pretéritas de espíritu humano, a través de las cuales podemos leer las estructuras de pensamiento y representación de una determinada época”.<sup>100</sup> Estas son portadoras de testimonios enmarcados en un contexto específico a partir del cual es posible descubrir las especificidades propias en un lapso de tiempo determinado. Como fuentes documentales gráficas promovieron la enseñanza de la Historia que, en palabras de Virginia Gámez, estuvo caracterizada por un enfoque secuencial y episódico.<sup>101</sup>

---

<sup>98</sup> Gabriela Ossenbach, “La investigación sobre los manuales escolares en América latina: la construcción del proyecto MANES”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 19. (2000): 155.

<sup>99</sup> Campos 174.

<sup>100</sup> Jacob Burckhardt citado en Burke, *Visto* 17.

<sup>101</sup> Virginia Gámez Ceruelo, “La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la Historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20.2 (2017): 130.

La inquietud por el uso de la imagen en los materiales de enseñanza ha estado presente desde épocas pretéritas; para Esther Aguirre, la práctica de ilustrar los libros con fines didácticos puede datarse desde los inicios de la modernidad. Un ejemplo claro de ello es la obra titulada *el mundo en imágenes* del pensador Juan Amos Comenio, a la cual Aguirre dedica un extenso apartado en el que intenta abordar algunas de las tradiciones que convergen en dicha obra.<sup>102</sup>

En la misma línea, Andrés Klaus, David Piñeros y Alexander García, plantean que, con Comenio, tiene sus inicios una cultura de la imagen en la Pedagogía; de esta obra destacan la relación existente entre texto e imagen, así como la relevancia en un doble sentido de estas. Por un lado, un punto de vista pedagógico-formativo, que promueve la formación del sujeto; por otro un punto de vista metodológico que dinamiza el aprendizaje y desarrolla la imaginación en los niños, público al cual iba dirigida la obra de este pedagogo.<sup>103</sup>

Los manuales escolares analizados para la primera mitad del siglo XX fueron: el de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* y el del Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso*. De la primera década del siglo XXI los manuales de: Jaime Campos Hernández y Claudia Esguerra Hernández, *Horizontes sociales 2*, el de José Feo, Ana Ibarra, Juan Amador y Liz Cabrera, *Identidades Sociales 3*, y el de María Rodríguez, Ana Sierra, José Ortiz y Zyomara Barragán, *Amigos de las Ciencias Sociales 5*.

## 2.2 Análisis iconográfico

El análisis de las imágenes requiere de un tratamiento especial que permita la identificación de los elementos que la componen; para ello, se propone el método iconográfico que tuvo su origen en la Historia del arte entre las décadas de 1920 y 1950. Para María Isabel Rodríguez López “la iconografía podría definirse como la

<sup>102</sup>María Esther Aguirre Lora, “El recurso de la imagen en la enseñanza. Una Historia temprana”, *Educación y pedagogía* 13.29-30. (2001): 71.

<sup>103</sup>Andrés Klaus Runge y otros, “Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el Orbis sensualium pictus de Juan Amós Comenio”, *Revista Educación y Pedagogía* 19.47. (2007): 77.

disciplina cuyo objeto de estudio es la descripción de las imágenes o como han señalado algunos autores, la escritura en imágenes”.<sup>104</sup>

Existen Escuelas tradicionales dedicadas a los estudios iconográficos, de las cuales se destaca la Escuela de Warburg, cuyo principal impulsor, Erwin Panofsky sentó las bases del método, que se concibe como “una Historia de arte de los textos y los contextos, es decir, como una aventura puramente intelectual y no como una experiencia sensible”.<sup>105</sup> Desde esta concepción, las imágenes forman parte de un contexto, una cultura en la cual se inscriben. Por tanto, es imposible la comprensión de estas sin un conocimiento previo del sistema cultural en el que surgen.

Los iconógrafos hacen hincapié en el contenido intelectual de las obras de arte; en aquellos elementos que llevan implícitos y que ocultan un mensaje expresado en símbolos. Mensaje que debe ser develado por medio de la aplicación del método iconográfico que implica una lectura de la obra. Este comprende tres momentos propuestos, que van a permitirle al investigador descifrar el mensaje codificado en la pintura acompañado de los diversos elementos que incorpora. Así, la prioridad una obra artística, desde el análisis iconográfico recae en el contenido subyacente, restando importancia a la estética y calidad de la obra.

El método iconográfico comprende tres momentos, en los cuales se da lugar a la identificación inicial de la obra, el análisis de sus componentes y el descubrimiento del significado final implícito en la misma.

1. *Descripción preiconográfica*: corresponde al significado natural o primario de la obra. Consiste en una interpretación inicial de aquello que se observa; identificar los elementos presentes en ella (árboles, animales, personas) y situaciones (banquetes, batallas, reuniones). Se trata pues, de realizar una revisión concreta pero atenta de los elementos implícitos. En este nivel, el análisis icónico no es necesario.

---

<sup>104</sup> María Isabel Rodríguez López, “Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología”, *E-excellence*. <http://webs.ucm.es/centros/cont/descargas/documento4795.pdf> (02/07/2018).

<sup>105</sup> Rodríguez López 4.



2. *Análisis iconográfico*: en un sentido estricto corresponde al significado convencional de la obra; “consiste básicamente en desentrañar los contenidos temáticos afines a las figuras o los objetos figurados en una obra de arte”.<sup>106</sup> Sería entonces, identificar lógicamente la situación representada a través de dichos elementos vinculados en un contexto cultural determinado.
3. *Interpretación iconológica*: o iconográfica profunda. Se preocupa por el significado intrínseco o dimensión profunda de una obra. En otras palabras, “los principios subyacentes que revelan el carácter básico de una Nación, una época, una clase social, una creencia religiosa o filosófica”.<sup>107</sup> Este nivel supone gran complejidad en tanto requiere ahondar sobre todo aquello implícito en los asuntos o temas abordados en la obra y su implicación en el contexto cultural.

Para fines prácticos, en esta investigación se realizó una búsqueda sistemática de las imágenes presentes en los manuales; posteriormente se seleccionó cinco imágenes representativas en las cuales se centró la mirada en el contexto general que las envuelve, apoyándonos en documentación oficial que clarificó su sentido y surgimiento, para así emitir un juicio personal sobre las mismas. Para ello se desarrolló los tres pasos del método iconográfico, a los que aludimos en anteriores líneas.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

---

<sup>106</sup> Rodríguez López 5.

<sup>107</sup> Burke, *Visto* 45.

### **3. La enseñanza de la Historia y la Geografía en la creación de imaginarios de Nación en Colombia, 1900 – 1950**

En este capítulo realizamos el análisis de las imágenes seleccionadas que corresponden al corpus iconográfico obtenido de los manuales antiguos, aquellos publicados entre 1900 y 1950. De manera específica, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*, de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla y *Geografía de Colombia* del Hermano Justo Ramón, a los cuales dedicamos un apartado para detallar su organización e importancia, así como los contenidos que difundieron.

Inicialmente detallamos a manera de contexto un panorama general de la enseñanza de la Historia como una agenda política y pedagógica en el periodo en cuestión. Posteriormente, para la selección de las imágenes realizamos un rastreo inicial de aquellas que hacían alusión a la Nación contenidas en ambos manuales, para finalmente seleccionar cinco que guardaban relación entre sí y se agruparon en igual número de categorías.

La primera categoría se denomina, *Orígenes de la patria ¿De dónde venimos?*; la segunda, *símbolos patrios*; la tercera, *personajes ilustres: ejemplos de honor y virtud*; la cuarta, *trazando los contornos del territorio nacional* y la quinta, *Iglesia católica: institución evangelizadora y educadora en Colombia*. El análisis de las imágenes se realizó bajo los postulados del método iconográfico, el cual adoptamos para los propósitos de esta Investigación.

Cada categoría inicia con la descripción de la imagen (elementos presentes, colores, formas) seguido de un apartado en el que se detalla con mayor precisión el contexto o las situaciones que en ellas se representa; por último, abordamos la incidencia de éstas en la construcción de imaginarios de Nación en Colombia.

#### **3.1 La enseñanza de la Historia: una agenda política y pedagógica, 1900 - 1950.**

El proceso de construcción de la Nación en Colombia, entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, tuvo como cimiento el proyecto político-cultural de unas

élites, que bajo la consigna “Regeneración o Catástrofe”, puso en marcha una serie de dispositivos como la Escuela, la Religión, la Lengua y la Historia para fabricar esa comunidad imaginada soberana y excluyente.<sup>108</sup> Asimismo, la Constitución política de 1886 estableció en su artículo 2° una República Unitaria, cuya “soberanía reside esencial y exclusivamente en la Nación, y de ella emanan los poderes públicos”.<sup>109</sup>

Para los regeneradores lo esencial en la formación de la República era afianzar la unidad nacional, rechazando las ideologías políticas foráneas y cosmopolitas que estaban en contravía de las tradiciones nacionales. Un representante de esta tesis fue el político conservador Miguel Antonio Caro, un abanderado del nacionalismo católico y de la tradición hispánica, tendencia ideológica que fue seguida por Laureano Gómez entre 1930 y 1946.

Para Caro, “no hay otro principio religioso verdadero que el catolicismo: ni tienen otro principio constitucional que el popular o democrático. Estos son los dos elementos capitales de nuestra nacionalidad. Practicar estos dos principios es asegurar la paz pública, combatirlos o falsearlos es amenazar la paz”.<sup>110</sup>

En la misma línea, monseñor Rafael María Carrasquilla, señaló que “en el país no hay sino dos vínculos que unan: la lengua y la religión”.<sup>111</sup> De modo que el movimiento regenerador pretendía erigir la fe católica y el castellano como bases de la nacionalidad colombiana, con la finalidad de poner fin a los conflictos políticos, las fragmentaciones regionales y alcanzar la estabilidad y la pacificación. Los nuevos fundamentos de la nacionalidad como la religión católica, la gramática,

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

---

<sup>108</sup> Erazo 39.

<sup>109</sup> Manuel Pombo y José Guerra, *Constituciones de Colombia*. Volumen IV (Bogotá: Fondo de promoción de la cultura del Banco Popular, 1986) 207.

<sup>110</sup> Citado en Herpes Rivera, “El nacionalismo católico colombiano: un estilo de pensamiento (1870-1946)”, *Nación y nacionalismo en América Latina*, ed. Jorge González (Bogotá: CLACSO / Universidad Nacional de Colombia, 2007) 131.

<sup>111</sup> Citado en Erna von der Walde Uribe “Lengua y poder: el proyecto de Nación en Colombia a finales del siglo XIX”, *Estudios de lingüística española* 16 (2002). <http://elies.rediris.es/elies16/Erna.html> (04/07/2018).

el dominio de las Leyes y la lengua española perduraron desde 1885 hasta 1930, periodo que se conoce como la *hegemonía conservadora*.<sup>112</sup>

En la carta magna de 1886, se inició con la invocación del nombre de Dios como fuente de suprema autoridad y se reconoció a la Religión Católica como nacional y “como elemento esencial del orden social”.<sup>113</sup> Se dispuso en el artículo 41 la Tutela Eclesiástica para dirigir y organizar la Educación Pública, aspecto que fue ratificado en el Concordato de 1887, firmado entre el presidente Rafael Núñez y la Santa Sede. En dicho convenio, se estableció que,

En las universidades y en los colegios, en las Escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica.<sup>114</sup>

De igual modo, “la iglesia católica asumió el control del contenido de la enseñanza, ella se encargaría de moldear las tres fuerzas del sujeto: corazón, mente y mano, pero partiendo de principios católicos neotomistas utilizando como base la pedagogía pestalozziana”.<sup>115</sup> El modelo pestalozziano también fue institucionalizado a través del Plan de estudios del Ministro de Instrucción Pública Liborio Zerda, expedido en 1893 bajo el gobierno presidencial de Miguel Antonio Caro, que reglamentaba las Escuelas primarias de la República de Colombia, e implementó la enseñanza de la Historia Patria.<sup>116</sup>

El *Plan Zerda* estuvo encaminado a la formación de obreros útiles, alejados del vicio y preparados para el trabajo en la industria, la agricultura y el comercio.<sup>117</sup> Se

---

<sup>112</sup> Jesús Martín Barbero, “El futuro que habita la memoria”, *Museo, Memoria y Nación. Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro*, Simposio Internacional y Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado (Bogotá: Museo Nacional de Colombia, 2000) 43.

<sup>113</sup> Pombo 215.

<sup>114</sup> “Concordato celebrado entre la Santa Sede y la República de Colombia 1887”, Roma, 20 de julio de 1892, [https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB\\_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201887.pdf](https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201887.pdf) (04/07/2018).

<sup>115</sup> Martha Barrero, “La Educación en Colombia: Periodo de la regeneración”, *Paideia Surcolombiana* 1.15 (2010): 120.

<sup>116</sup> Conde, “La Historia” 8.

<sup>117</sup> Isabel Clemente, “Escuelas normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración”, *Revista de Educación y Pedagogía* 7.14-15 (1995): 145. En la misma línea, el artículo 3 del Decreto 0429 de 1893 señala que “Las Escuelas tienen por objeto formar hombres instruidos suficientemente en los



trataba de una instrucción bajo los preceptos religiosos, morales y cívicos, que grabara en los corazones de maestros y estudiantes el amor a la patria, el ensalzamiento de sus próceres, del himno nacional y de la bandera.

Los instrucionistas influenciados por la Regeneración “cifraron sus esperanzas en emprender una campaña contra el alcohol y las enfermedades tropicales, de mejoramiento de la raza, y dirigida a incorporar al colombiano por las sendas de una moral cristiana y de un hombre: capaz de crear riqueza o de utilizar la ofrecida por la naturaleza, misión que recaería en el sistema de instrucción pública”.<sup>118</sup> Se consideraba que, la instrucción técnica aportaría a la formación de generaciones trabajadoras y a vigorizar la raza colombiana.<sup>119</sup>

La “*degeneración racial*” producto de los “*males irreversibles del mestizaje*”, presentó un gran dilema para los intelectuales colombianos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.<sup>120</sup> De un lado, estaban los partidarios de una política de inmigración de hombres robustos de Europa para el mejoramiento de la raza, como Luis López de Mesa y Miguel Jiménez López; otros propusieron la intervención del Estado en el pueblo colombiano, a través de campañas de higiene y educación que contribuyeran, como bien señala Laurentino Muñoz, a “redimir el conglomerado étnico en nuestro país; de otro modo, con la mediocridad racial, nunca llegará para nosotros la prosperidad ni la civilización”.<sup>121</sup>

Mediante la Ley 39 de 1903, se estipuló la Instrucción primaria como gratuita y no obligatoria, bajo la dirección y organización de los gobiernos departamentales.<sup>122</sup> Dicha Ley pretendía una formación de ciudadanos inspirada en una educación

---

conocimientos elementales, sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos útiles al país”. Decreto 0429 de 1893, Diario Oficial 9.073, Ubaqué, Colombia, 12 de febrero de 1893. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102506\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102506_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).

<sup>118</sup> Ghotme 278.

<sup>119</sup> Santiago Castro, “¿Disciplinar o poblar? La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934)”, *Nómadas* 26 (2007): 53.

<sup>120</sup> Para una aproximación al debate de la intelectualidad colombiana con relación al pueblo y la Nación, ver Carlos Charry, “Los intelectuales colombianos y el dilema de la construcción de la identidad nacional (1850-1930)”, *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* 90 (2011): 55.

<sup>121</sup> Castro, “Disciplinar” 52.

<sup>122</sup> Congreso de Colombia, “Ley 39 de 1903”, Diario Oficial 11.931, Bogotá, Colombia, 30 de octubre de 1903. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).

práctica y técnica, así como “unificar en ciertos valores, símbolos, mitos, recuerdos compartidos, en fin, a través de una religión civil, una cultura pública avanzada”.<sup>123</sup> Fue reglamentada mediante el Decreto 491 de 1904, que estableció los cuatro pilares de la Educación, a saber: moral, intelectual, física y cívica, a cargo de los maestros o institutores.

En dicho Decreto se indicaba el deber de los Directores de Escuela, y de los maestros de forjar sentimientos nacionales en los niños, quienes han de ser devotos y respetuosos de sus símbolos patrios. Como se expresó en los siguientes artículos:

Artículo 57. Será deber primordial en ellos despertar y avivar el amor a la patria, por una educación especial, que consista en excitar entusiastamente el sentimiento de los niños a favor del país natal. Exposiciones frecuentes sobre las bellezas de la patria, sobre sus fastos gloriosos, sobre los hombres que le han ilustrado, inspira a los niños legítimo orgullo de pertenecer a un país que tiene tantos títulos a su afecto, y suscita en ellos el entusiasmo patriótico.

Artículo 58. Los cantos de la Escuela deben también contribuir al cultivo de estos sentimientos. Por tanto, los niños cantarán todos los días, al terminar las respectivas tareas, el Himno nacional colombiano.

Art. 59. La bandera nacional es por excelencia el símbolo de la patria, y los maestros deben acostumbrar a los niños a saludarla, descubriéndose ante ella, como ante una cosa venerable y sagrada.<sup>124</sup>

Y es que, a lo largo del siglo XIX, el país fue el escenario de cruentas guerras civiles producto, entre otras razones, de los sectarismos y sesgos ideológicos y partidistas que se fueron configurando a lo largo del siglo. De ahí que, al iniciar el siglo XX se criticaron las luchas fratricidas que impidieron alcanzar un consenso social respecto al proyecto de *Nación* por el que habían luchado los propios fundadores de la patria. Con la llamada Guerra de los Mil días, tal vez el más cruento enfrentamiento armado del siglo XIX, y la consecuente separación de Panamá, se vio la urgente necesidad de conciliar los intereses partidistas en

---

<sup>123</sup> Conde, “La Historia” 9.

<sup>124</sup> Decreto 491 de 1904, Diario Oficial 12122, Bogotá, Colombia, 14 de julio de 1904. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102515\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).

pugna y de crear una nueva Historia neutral, inspirada en ideas positivistas, capaz de despertar sentimientos de pertenencia y cohesión en la sociedad.<sup>125</sup>

Lo que se buscaba era “reordenar el pasado con un criterio que sirviera a los intereses patrios, a la unificación nacional, a la legitimación de las instituciones republicanas y del Estado mediante su centralización, como condición para recuperar la soberanía en riesgo”.<sup>126</sup> En consecuencia, la Historia en la Escuela tuvo como uno de sus principales propósitos despertar sentimientos patrióticos a través de la rememoración y el culto de los héroes que nos dieron la Independencia;<sup>127</sup> de sus valerosas gestas militares y de los símbolos e iconografías que reforzaban la identidad de la Nación.<sup>128</sup>

La finalidad principal de la enseñanza de la Historia en la primera mitad del siglo XX fue la construcción de una identidad nacional; en otras palabras, de un sentimiento común, o de esa voz interna que uniera a todos los habitantes en torno a una comunidad imaginada, delimitada y soberana. Tal propósito implicó en primera instancia la construcción de un relato romántico-patriótico que hundió sus raíces en el siglo XIX, y que permitiría conservar y revivir el recuerdo de los antepasados y de aquellos acontecimientos considerados como fundantes de la Nación colombiana.<sup>129</sup>

Tanto la Historia erudita, como la Historia académica o científica no fueron antagónicas; así durante los gobiernos conservadores (1900-1930), se creó la Academia Colombiana de Historia,<sup>130</sup> la cual asumió tanto la función moral,

<sup>125</sup> Véase: Charles Bergquist, *Café y conflicto en Colombia, 1886-1910: la guerra de los mil días sus antecedentes y consecuencias* (Medellín: FAES, 1981); Lucas Caballero, *Memorias de la guerra de los mil días* (Bogotá: El Áncora Editores, 1982).

<sup>126</sup> Álvarez Gallego, *Las ciencias* 44.

<sup>127</sup> Cfr. Ernst Cassirer, *El mito del Estado* (Medellín: Fondo de Cultura Económica, 1947). Germán Carrera, *El culto a Bolívar* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1987).

<sup>128</sup> Herrera 56.

<sup>129</sup> Véase Sergio Mejía, *La Revolución en letras: la Historia de la Revolución de Colombia de José Manuel Restrepo (1781-1863)* (Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, 2007); Alexander Betancourt, *Historia y Nación: Tentativas de la escritura de la Historia en Colombia* (Medellín, La Carreta Editores, 2007); Germán Colmenares, *Las convenciones contra la cultura: ensayo sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1997).

<sup>130</sup> Mediante el Decreto 1808 de 1902, la Comisión se convirtió en la Academia de Historia y Antigüedades. En 1958, a través de la Ley 49 se reconoce la Academia como una entidad cultural autónoma, así como un

ejemplarizante y afectiva de la Historia, como su función científica y racional.<sup>131</sup> Como bien lo ilustra uno de sus estatutos “Será tarea esencial de la Academia (...) despertar y avivar el interés por el pasado de la patria, con permanente criterio de imparcialidad y exactitud, honrando y enalteciendo la vida y obras de sus grandes hombres”.<sup>132</sup>

En 1905, se promulgó un nuevo Plan de Estudios que incorporó la Historia como materia de enseñanza obligatoria. Los cursos de esta Historia se dividieron en tres secciones, a saber: la Historia Antigua, la Historia Moderna e Historia y Geografía de Colombia, correspondientes a tres años diferentes del bachillerato.<sup>133</sup> En 1913, mediante el Decreto 827, se reglamentó la duración de la clase de Historia para las Escuelas Normales, sin mencionar su contenido ni su estructura. En los cinco años de estudios, la enseñanza de Historia patria, tanto para varones como para mujeres, fue de 3 horas semanales.<sup>134</sup>

A través del Decreto 1122 de 1922, se establecieron las directrices del Bachillerato en Colombia. En su Pensum se redujo la enseñanza de la Historia solo a un año con una intensidad de 3 horas semanales, con la siguiente periodización, “Historia de la Conquista. Historia de la Colonia. Historia de la Independencia. Historia de la República hasta nuestros días. En esta clase los alumnos deben hacer los planos de las batallas más famosas y los mapas de los territorios que vayan estudiando”.<sup>135</sup>

---

cuerpo consultivo en materia de Historia del Gobierno nacional, departamental y municipal. Decreto 1808 de 1902, Diario Oficial 11785, Bogotá, Colombia, 12 de diciembre de 1902. [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1865988?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1865988?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0) (04/07/2018).

<sup>131</sup> Véase: Roberto Velandia, *Un siglo de historiografía colombiana. Cien años de la Academia Colombiana de Historia* (Bogotá: Academia colombiana de Historia, 2001); Gabriel Samacá, “Las Academias de Historia como objeto de reflexión histórica en Colombia: Notas para un balance historiográfico”, *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 16.1 (2011): 353-380; Sandra Rodríguez Ávila, “Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)” (Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia, 2013).

<sup>132</sup> Lara 24.

<sup>133</sup> Aguilera 35.

<sup>134</sup> Decreto 827 de 1913, Diario Oficial 15016, Bogotá, Colombia, 10 de octubre de 1913. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102448\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102448_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).

<sup>135</sup> Decreto 1122 de 1922, Diario Oficial 18435, Bogotá, Colombia, 5 de agosto de 1922. [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1227913?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1227913?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0) (04/07/2018).



Igualmente, la definición de lo que era importante o no valorar del pasado ha estado atravesada por las grandes disputas ideológicas entre liberales y conservadores. De modo que no hubo una única formulación de nacionalismo, sino que, para el caso colombiano, es preciso hablar de nacionalismos (en plural), dado los distintos y contradictorios actores sociales y políticos que operaron en la realidad política y educativa, y que pretendían legitimar y defender sus narrativas como la “verdadera” Historia nacional que debía enseñarse en la Escuela. En tal sentido,

Fueron diversas expresiones, tendencias, actores y fuerzas las que hicieron parte del fenómeno nacionalista. Modernistas, centenaristas, los Nuevos, los movimientos sociales (obrero, estudiantil, indígena y campesino), la Iglesia, los conservadores, los indigenistas, todos hablaron de la raza, de la cultura popular, de valores éticos y estéticos, de imperialismo, de lo otro extranjero, de lo auténtico, del pasado y del progreso.<sup>136</sup>

Los partidos Liberal y Conservador se constituyeron en un elemento importante de Identidad nacional, dado su presencia en todo el territorio y su papel de intermediarios entre la sociedad civil y el Estado. De ahí que la pertenencia a un partido era la vía expedita para generar un sentido de pertenencia que sobrepasara las fronteras regionales y que aglutinase objetivos, intereses y solidaridades en torno a un proyecto político y cultural.<sup>137</sup> Pese a ello, “ambos partidos fracasaron en el proyecto de conformar una identidad nacional moderna, ya que tanto su mutua exclusión como el carácter táctico y vertical de sus alianzas hacían imposible pensar y construir una Nación que superará la división partidista y permitiera la construcción de un espacio público común”.<sup>138</sup>

Por otro lado, el Ministerio de Instrucción Pública hacia finales de la década de 1920, pasó a llamarse el Ministerio de Educación Nacional,<sup>139</sup> cuestión que

<sup>136</sup> Álvarez Gallego, *Las ciencias* 24.

<sup>137</sup> María Teresa Uribe de Hincapié, *Nación, ciudadano y soberano* (Medellín: Corporación Región, 2001) 93.

<sup>138</sup> Barbero 44.

<sup>139</sup> Según lo dispuso la Ley 56 de 1927. Antes de recibir ese nombre, en 1923 fue conocido como el Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas, pero luego de la Ley 56 las funciones relacionadas con la higiene y salubridad pública quedaron bajo la responsabilidad de la Dirección Nacional de Higiene y Asistencias públicas. Congreso de Colombia, “Ley 56 de 1927”, Diario Oficial 20645, Bogotá, Colombia, 15

significó más que un cambio de nombre, dado que se vio la urgente necesidad de que el Estado ejerciera sus funciones como agente educador, más allá de cumplir la tarea de beneficencia y de acción protectora. En suma, de lo que se trataba era de una reforma educacionista que tenía tres finalidades: “fortalecer el Estado y dotarlo de la capacidad para asumir la responsabilidad de dirigir la educación nacional, acordar los mecanismos para lograr que la Escuela cubriera todo el territorio nacional y, finalmente, aplicar los principios de la organización científica del trabajo a la empresa de la educación”.<sup>140</sup>

En las décadas de 1930 y 1940, en el marco de los gobiernos liberales, se pretendió construir una idea secularizada de la Nación colombiana que se deslindara de la Iglesia católica, bastión de la herencia española, y reivindicara a los aborígenes y el pasado prehispánico como parte fundante de la Nación.<sup>141</sup> En ese periodo, surgieron nuevas disciplinas científicas que se instalaron en el currículo escolar, en las instituciones que formaron a los docentes y en la universidad. Disciplinas como la Antropología, la Etnología y otras Ciencias Sociales enmarcan en este periodo las narrativas de la Historia escolar.<sup>142</sup>

Desde 1930, con el Decreto 865, se estipuló que la enseñanza de la Historia y la Geografía de Colombia debía encomendarse a profesionales nacionales, en los establecimientos educativos que eran costeados con fondos públicos o subvencionados por el Tesoro Nacional. De modo que se prohibió que profesores extranjeros estuviesen a cargo de las mencionadas asignaturas escolares. Asimismo, se estableció que los textos usados en tales materias debían ser

---

de noviembre de 1927. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102998\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102998_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).

<sup>140</sup> Álvarez Gallego, *Las ciencias* 26-27.

<sup>141</sup> Una muestra clara de la abolición de los derechos otorgados a la Iglesia Católica en el Concordato fue el acto legislativo 1 de 1936, que reforma la Constitución de 1886. En su artículo 14 referido a la libertad de Enseñanza, se decreta que es responsabilidad del Estado “la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos”. Congreso de Colombia, “Acto legislativo 1 de 1936”, Diario Oficial 23263, Bogotá, Colombia, 5 de agosto de 1936. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1824914> (04/07/2018).

<sup>142</sup> Javier Sáenz y otros, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 2, (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997) 287.

examinados y aprobados previamente por la Junta Pedagógica, adscrita al Ministerio de Educación.<sup>143</sup>

En 1933, con el Decreto 1972 la duración de la clase de Historia en la enseñanza secundaria fue de dos horas, de inferior peso en el plan de estudios si se compara con la intensidad horaria de materias como Castellano, Idiomas extranjeros y Matemáticas.<sup>144</sup> La Historia y la Geografía “no tuvieron frecuencia tan relevante como otras materias más vocacionales, lo que hacía creer que aquéllas quedaban sometidas a las de primera o cuarta categoría (filosofía y letras)”,<sup>145</sup> situación que se evidencia también en el Decreto 502 de 1936.<sup>146</sup>

En 1937, una Comisión Técnica del Ministerio de Educación Nacional formuló un programa para la enseñanza de la Historia, en el que se sugirió que el maestro debía orientar al estudiante en tres puntos de referencia: el hogar, el ambiente físico y el ambiente humano. Programa que generó reticencias en Miguel Aguilera, dado que se pretendió sacarle partido ideológico a la enseñanza de la Historia y “se comprometió con trámites que llevaban el germen de la penetración política: la impregnación de la filosofía social, con el estímulo de la conciencia de clase y la organización de las repúblicas escolares”.<sup>147</sup>

La influencia de la *Escuela Nueva* con su método intuitivo, ilustrativo y experimental en la enseñanza de la Historia fue limitada, dado que aún se basaba en métodos mnemotécnicos, y los acontecimientos históricos se presentaban de manera lineal y evolutiva. Aunque instrccionistas como Antonio José Uribe, Agustín Nieto Caballero y Rafael Bernal Jiménez, señalaban la importancia de la observación y la experimentación, y de ir de lo simple a lo complejo, aún se

---

<sup>143</sup> Decreto 865 de 1930, Diario Oficial 21410, Bogotá, Colombia, 30 de mayo de 1930. [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1180825?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1180825?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0) (04/07/2018).

<sup>144</sup> Decreto 1972 de 1933, Diario Oficial 22460, Bogotá, Colombia, 12 de diciembre de 1933. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102983\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102983_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).

<sup>145</sup> Ghotme 283.

<sup>146</sup> Decreto 502 de 1936, Diario Oficial 23168, Bogotá, Colombia, 9 de marzo de 1936. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1109100> (04/07/2018).

<sup>147</sup> Aguilera 46.

reclamaba que la Historia ha “estudiarse no como acumulación de nombres propios, fechas y acontecimientos, sino como sucesión de causas y efectos”.<sup>148</sup>

La formación de los maestros, agentes de gran relevancia en la estrategia educacionista, también estuvo permeada por el propósito de forjar la Nación colombiana, como bien se expresó en la Conferencia Nacional del Magisterio en 1943:

La educación nacional perseguirá, entre otros, estos fines:

- a) Contribuir a la formación de un concepto integral y generoso de la patria, en orden al presente histórico y a sus necesidades biológicas y espirituales.
- b) Realizar, con esta mira, un estudio no solamente descriptivo del territorio nacional, sino también por el aspecto de sus riquezas, sin descuidar las del subsuelo.
- c) Formar un alma nacional colombiano, que sea capaz de interpretar en su justo valor fines históricos del país, estimulando y exaltando las tradiciones y costumbres del vulgo nacional, y en general, nuestras virtudes, industrias y artes autóctonas.
- d) Tratar de disipar los odios políticos, mediante una clara comprensión de los problemas nacionales. A este respecto, estimular prácticas de civismo, encaminadas a dar a los niños la sensación de los deberes para con el Estado y de los derechos que a ellos les asisten.
- e) Educar el sentimiento estético de los colombianos, mediante la contemplación del paisaje, la flora y la fauna nacionales, en excursiones con fines artísticos y científicos.<sup>149</sup>

Se hizo indispensable la realización de estudios investigativos para desentrañar el alma de la Nación colombiana, allí las Ciencias Sociales jugaron un papel estratégico en la construcción de imaginarios de Nación, y en la definición de lo que se era -Identidad- y de lo que se tenía.

En 1945, mediante el Decreto 2979, el Ministro de Educación Germán Arciniegas, en el periodo presidencial de Alberto Lleras Camargo (1945-1946), dispuso el Plan de Estudios para las Escuelas Normales Superiores. En lo que respecta a la materia de Historia de Colombia, para el quinto año, se definieron dos horas semanales dedicadas al estudio de la Conquista y la Colonia y para el sexto año

---

<sup>148</sup> Ghotme 280.

<sup>149</sup> Álvarez Gallego, *Las ciencias* 31.



tres horas semanales, con un programa que abarca el periodo de la Independencia y la República.

Con el retorno de los conservadores al poder (1946-1956), se valoró el papel patriótico de la Historia, y se intensificó su enseñanza en el país; todo ello como herramienta para restaurar el orden y la cohesión nacional en un territorio altamente fragmentado y lacerado por las violencias que emergieron luego de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán. Así, mediante el Decreto 2388 de 1948 se consideró que, “el conocimiento de la Historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana”.<sup>150</sup>

En dicho Decreto promulgado por el presidente Mariano Ospina Pérez, el Ministerio de Educación cedió a la Academia Colombiana de Historia la tarea de vigilar los programas, los textos y todos los aspectos relacionados con la enseñanza de la Historia Nacional en todos los establecimientos educativos.

De igual manera, la Academia fue la encargada de la elaboración y distribución de “material literario y auditivo visual necesario para desarrollar las efemérides escolares y procurar por todos los medios la difusión de la Historia; propiciará la escenificación de pasajes históricos sobresalientes, la producción de películas cinematográficas de carácter histórico”.<sup>151</sup>

En 1948, para intensificar la enseñanza de la Historia Patria se reformó el plan de estudios de bachillerato a través del Decreto 3408, para realizar la ampliación de la intensidad horaria y de los grados en que se debería enseñar esta materia escolar, pasando de dos a cuatro horas semanales, y en cuatro de los seis años en lo que se dividía el bachillerato de aquel entonces.

### 3.2 Manuales antiguos: Patria, Dios y territorio

---

<sup>150</sup> Decreto 2388 de 1948, Diario Oficial 26779, Bogotá, Colombia, 28 de julio de 1948. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103421\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103421_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).

<sup>151</sup> Artículo 6 del Decreto 2388.

En 1910 el Ministerio de Instrucción Pública adoptó *la Historia de Colombia inextenso* como texto oficial para la enseñanza de la Historia nacional en los colegios oficiales de todo el país.<sup>152</sup> Dicho texto fue revisado y aprobado por la Arquidiócesis de Bogotá el 29 de septiembre del mismo año. La obra fue escrita por los juristas Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, laureada con medalla de oro y diploma en el Concurso de Literatura que se abrió para conmemorar el Centenario de la Independencia, y reeditada varias veces a lo largo del siglo XX.<sup>153</sup>

Henao y Arrubla como herederos de la tradición ideológica del periodo de la Regeneración, pretendieron legitimar un proyecto de Estado-Nación cimentado en referentes como el hispanismo, la religión católica, el ensalzamiento e idealización de los próceres nacionales, y la naturalización de la República como la nueva patria, digna del amor más entrañable, puro y vivo.<sup>154</sup> Estos abogados hacían parte del tipo de intelectuales y predominantes bajo la hegemonía conservadora, que junto al gramático y al poeta debían actuar según un régimen productor de verdad que legitimara el orden imperante.<sup>155</sup>

En la presente investigación se analizó la tercera edición que fue publicada en 1920 para la enseñanza secundaria; el Tomo I que comprende cuatro capítulos: El descubrimiento, Orígenes americanos, la Conquista, el Régimen Colonial; y el

---

<sup>152</sup> Decreto 963 de 1910, Diario Oficial 14140, Bogotá, Colombia, 26 de octubre de 1910. [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1197683?fn=document-frame.htm&f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1197683?fn=document-frame.htm&f=templates$3.0) (14/07/2018).

<sup>153</sup> Gerardo Arrubla (Bogotá, 1872-1946) realizó sus estudios de Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad Nacional (1895), fue Representante a la Cámara, alcalde de Bogotá, Director de Instrucción Pública de Cundinamarca (1902 y 1918) y director de la Biblioteca Nacional y del Museo Nacional. Además, dirigió los periódicos El Correo Nacional, El Reportero y La Opinión. Fue miembro de la Academia Colombiana de Historia desde 1908 hasta su muerte. Jesús María Henao (Amalfi, Antioquia, 1870–Bogotá, 1944) estudió Literatura en el Seminario Conciliar de Medellín, y Derecho en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en Bogotá y en la Universidad Nacional. Abogado-secretario de la Comisión de Límites de Colombia con Venezuela; personero municipal de Bogotá y secretario de Gobierno de Cundinamarca. Fue miembro de la Academia Colombiana de Historia desde 1909 hasta su muerte. Biografías consultadas en Sandra Rodríguez Ávila, “Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla”, *Folios* 32 (2010): 27.

<sup>154</sup> Alexis Pinilla, “El Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX”. *Revista Colombiana de Educación* 45 (2003). <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5492/4519> (14/07/2018).

<sup>155</sup> Miguel Ángel Urrego, *Intelectuales, Estado y Nación en Colombia. De la guerra de los Mil Días a la Constitución de 1991* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central-DIUC, 2002) 38.

Tomo II que abarca dos capítulos: La Independencia y la República. En lo que respecta a su estructura temática, se evidencia un mayor énfasis en el periodo de la República, que según los autores se ubica entre 1819 y 1910. Los temas que siguen en orden de relevancia son la Independencia, la Colonia y la Conquista y, finalmente se presenta de manera breve el tema del origen de los pueblos americanos y el Descubrimiento.

Para estos autores, la Historia debía contribuir a “la formación del carácter, moraliza, aviva el patriotismo y prepara con el conocimiento de lo que fue a la activa participación del presente”.<sup>156</sup> De ahí que, la Historia como “*magistra vitae*”, debía erigirse en memoria de ejemplos, depósito de vicios y virtudes, tan provechosa para la formación moral de los futuros ciudadanos. Por tanto, “se ha querido resucitar a los hombres y a las sociedades que fueron, extendiéndose la exposición a indagar, estudiar y comparar los sucesos, las acciones y los fenómenos, para presentar, en lo posible, el pasado en sus diversas fases, y dar así vida a lo que debe imitarse, a los rasgos de virtud y de heroísmo”.<sup>157</sup>

Henao y Arrubla no pretendieron solo la narración lineal de acontecimientos políticos y militares, sino que también se interesaron por indagar sus causas. Para promover el patriotismo, se consideraba necesario narrar el pasado de forma objetiva, veraz e imparcial, por lo que “deben contarse los hechos como han sucedido, no como pudieron y debieron ser; no hay que ocultar y exagerar los defectos, ni los yerros de los gobernantes y legisladores, ni los vicios de las instituciones”.<sup>158</sup> En dicha narración también se incluyeron las diferentes producciones culturales como monumentos, ruinas y costumbres, así como ilustraciones de personajes sobresalientes, a fin de cultivar la imaginación y el interés en épocas pasadas.

En este manual escolar, el término de patria es mucho más utilizado que el de Nación. El uso que se le da a este término en la *Historia de Colombia* “tiene el

---

<sup>156</sup> Henao 3.

<sup>157</sup> Henao 4.

<sup>158</sup> Henao 4.

propósito de estimular el sentido de pertenencia a una comunidad mucho más grande que la familia o el lugar donde se habitaba. Ese reconocimiento de la pertenencia a una sociedad específica va seguido de la búsqueda del bien común y de la defensa de la Nación”.<sup>159</sup> En tal sentido, el amor y la lealtad hacia la patria, se constituyeron en los más puros sentimientos, que debían inculcarse en los ciudadanos que integraban esa comunidad nacional.<sup>160</sup>

El otro manual objeto de análisis es el del Hermano Justo Ramón titulado **Geografía de Colombia. Primer curso**, leímos la cuarta edición publicada en 1940.<sup>161</sup> Este clérigo de la comunidad lasallista “tenía una manera propia y particular para elaborar sus manuales de Geografía; se iniciaban desde la escala del universo, pasaban por la situación y las fronteras de Colombia y luego el clima, como eje articulador de lo que más adelante se trabajaría como población a través del determinismo”.<sup>162</sup>

Dicha manera de proceder se evidencia en la estructura temática y contenido de la *Geografía de Colombia*; presenta en su organización tres secciones: Términos geográficos, Generalidades de Geografía Física, económica y política y finalmente un apartado referido a la división política y administrativa del país en Departamentos, Intendencias y Comisarías. Se evidencia una mayor dedicación a este último apartado (de las lecciones 9 a la 27), dado que se realiza una descripción general de cada sección, que comprende una presentación del clima, de sus habitantes, sus productos, la actividad comercial, el estado de las comunicaciones (vías y puertos) y las ciudades principales. En la tercera sección también se incluye la lección 28 “Geografía eclesiástica”, en la que se mencionan

---

<sup>159</sup> Alarcón 94.

<sup>160</sup> Henao 360.

<sup>161</sup> Hermano Justo Ramón (1893-1980). Fue educador por vocación, historiador, geógrafo, humanista y literato de la comunidad lasallista, ampliamente conocido en el mundo de las letras. Autor de numerosos textos escolares en el campo de la Geografía y en temas de Historia de Colombia. Fue su consagración exitosa a la Geografía una especie de eco en Colombia del movimiento geográfico suscitado en Francia en la segunda mitad del siglo XIX. Biografía consultada en Sociedad Geográfica de Colombia, “Hermano Justo Ramón”. [https://sogeocol.edu.co/documentos/hno\\_justo\\_r.pdf](https://sogeocol.edu.co/documentos/hno_justo_r.pdf) (14/07/2018).

<sup>162</sup> María Alejandra Taborda, “La Geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX” (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, 2015) 227.



las entidades religiosas en las que se divide la República y se rigen bajo las directrices del Sumo pontífice.

En la primera sección, “Términos geográficos”, se pretenden enseñar nociones básicas de esta materia escolar, como el universo compuesto por astros, planetas y cometas; la Geografía como ciencia que estudia la tierra desde diferentes ámbitos y que se divide en dos grandes campos de estudio: Geografía natural y Geografía humana; las geoformas de la superficie terrestre; la composición de la tierra; la circulación del agua; y finalmente los medios de transporte.

En la segunda sección, se presentan algunas generalidades geográficas del país, a saber: sus relieves y modelados, su hidrografía, su clima y su producción vegetal y animal; sus productos minerales; la industria fabril, el comercio y las vías de comunicación; el pueblo colombiano como mezcla de distintas razas pero “sobre todo de *mestizos* que son la mezcla de las razas blanca e india americana”;<sup>163</sup> una devoción a la religión católica y el respeto de las insignias nacionales; por último se introduce el gobierno y la administración nacional, departamental y municipal.

En dicha sección, se plantea que Colombia es un país conformado por dos grandes regiones: la Oriental y la Occidental. La primera conformada por grandes llanuras, extensas sabanas y selvas vírgenes; mientras que la región occidental está compuesta por montañas en las que se sitúan altiplanicies, valles profundos y cañones; y llanuras como las de la Costa Caribe, el Pacífico y el Catatumbo.<sup>164</sup> Un país de montañas y llanuras, que alude a una determinada división del espacio, en regiones. Tales unidades espaciales son “construcciones hechas desde perspectivas específicas, (...) no pueden ser asumidas como dadas, circunscritas y asociadas de una vez y para siempre a determinados rasgos y Geografías”.<sup>165</sup>

En tal sentido, la división del país en regiones se realizó en función de criterios de

---

<sup>163</sup> Ramón 11.

<sup>164</sup> Ramón 4.

<sup>165</sup> Clara Inés García, “Nuevo enfoque para el análisis regional. Elementos para la discusión”, *Universos socioespaciales. Procedencias y destinos*, comp. Clara Inés García y Clara Inés Aramburo (Bogotá: Siglo del Hombre Editores /INER-Universidad de Antioquia, 2009) 71.

homogeneidad, según sus factores físicos y humanos que permitían diferenciar una unidad de otra.

El texto escolar de Justo Ramón se sustentó en el Método Activo, por la observación de la naturaleza, el mapa y la imagen. Por ello, se emplearon ilustraciones sugestivas que dieran cuenta de la riqueza natural de Colombia, así como de su potencial económico. Se consideraba que, el estudio y divulgación del conocimiento del territorio nacional contribuiría a la creación de una conciencia colectiva en los colombianos. En tal sentido, “la mención de las dimensiones de Colombia, de sus condiciones geográficas-naturales y de las posibilidades económicas, (...) siguió siendo un medio favorito para despertar el orgullo de la población respecto a ese territorio singular”.<sup>166</sup>

Cada lección inicia con unos ejercicios prácticos que motivarían al estudiante a indagar sobre el tema en cuestión, examinar de manera detallada el mapa o imagen, medir la extensión de un punto a otro, mirar una geoforma específica y construir gráficos. Por tanto, el hermano lasallista no solo se interesó en potenciar los procedimientos mnemotécnicos para el aprendizaje de los fenómenos naturales, sino que “antes de la memorización, se agenciaban unos procedimientos de explicación, descripción y representación, los cuales servían de antesala para que el muchacho pudiera, ahora sí, introducir en sus saberes los que le habían sido presentados en la lección de Geografía”.<sup>167</sup>

En tal sentido, se consideraba fundamental vincular la descripción y explicación de las lecciones geográficas con el uso de mapas, croquis y grabados, dado que “el mapa es, por definición, un recurso que incita a la reflexión. El mapa aviva la inteligencia y despierta nuestra capacidad de cuestionar la realidad”.<sup>168</sup> En suma, se trataba de una Geografía interesada en forjar sentimientos nacionalistas en los

---

<sup>166</sup>Hans Joachim König, *En el camino* 367.

<sup>167</sup>Jorge Alejandro Aguirre, “Los hermanos de las Escuelas cristianas y la enseñanza de la Geografía en Colombia durante la primera mitad del siglo XX”, *Historia de la educación colombiana* 15.15. (2012): 120.

<sup>168</sup>José Sancho, “El mapa como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía”, *Didáctica Geográfica* 1 (1996): 15.

estudiantes, puesto que “solo se ama lo que se conoce”.<sup>169</sup> El reconocimiento del territorio colombiano se constituyó en una estrategia para avivar el amor y la defensa de la patria y de sus instituciones.

Las descripciones vividas sobre la belleza, la bondad o la riqueza del «país» constituyeron un relato que buscaba fortalecer las relaciones entre los hombres y esas vastas tierras, no las raizales en las que había nacido o en las que habitaba físicamente, sino aquellas que formaban una patria que se extendía más allá de lo que los ojos podían contemplar.<sup>170</sup>

Las imágenes contenidas en estos dos manuales escolares se presentan en su mayoría en blanco y negro. Solo en el manual de Geografía hay algunos mapas a color. En la revisión del corpus iconográfico se ha identificado la promoción de referentes de nacionalidad, como la búsqueda de los orígenes de la Nación, anclada principalmente en el hispanismo; los héroes que ofrecieron sus acciones valerosas por el bien de la patria, dignos de ser recordados y conmemorados; el territorio nacional portador de valiosos recursos naturales. Su identificación habría de estimular el orgullo y la defensa de estas tierras; los símbolos patrios con los que se identificaba Colombia, rodeados de un misticismo religioso, que exigió una veneración profunda por parte de sus habitantes y la Iglesia como estandarte de la religión católica y de la misión evangelizadora que acercaría el mundo civilizado a los salvajes.

### **Orígenes de la patria ¿De dónde venimos?**

Interesados por los orígenes de la patria Jesús María Henao y Gerardo Arrubla se preguntaron por “¿Dónde vinieron nuestros antecesores?”.<sup>171</sup> Para dar respuesta a ese interrogante registraron las manifestaciones culturales y el patrimonio material de los pueblos indígenas del litoral Caribe y del interior del país, asentados en la cordillera de los Andes. Asimismo, destacaron el papel

<sup>169</sup> Benhur Cerón, “Fundamentos teóricos de la Geografía en Colombia”, *Cuadernos de Geografía* 2.1. (1990): 249.

<sup>170</sup> Patricia Cardona, “La Geografía Patria: tres versiones y una misma tradición, 1827-1842”, *Lingüística y Literatura* 71 (2017): 70.

<sup>171</sup> Henao 26.

crucial del pueblo conquistador español y del almirante a quien se le atribuyó el “Descubrimiento de América”. La revisión de “La Historia de Colombia” arrojó 20 imágenes representativas que hacen alusión a la génesis de la patria. De este corpus documental seleccionamos cinco imágenes que se analizarán a continuación.



Imagen 1

Fuente: “Escultura de San Agustín”, en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 28.

En esta imagen se presenta una escultura de San Agustín, ubicada actualmente en el Bosque de las estatuas del Parque Arqueológico de San Agustín; en ella se observa “una figura humana, con grandes brazos sobre el pecho y un rostro característico que combina rasgos humanos y animales, en particular felinos: grandes ojos, nariz ancha, boca cerrada o “sonriente” que deja ver dientes y colmillos”.<sup>172</sup>

Se evidencia en este manual un especial interés por el patrimonio artístico y cultural de algunos grupos prehispánicos, puesto que se considera que “los

<sup>172</sup> Consejo Internacional de Museos, “Estatuas de San Agustín”. <http://icom.museum/recursos/banco-de-datos-de-las-listas-rojas/categoria/estatuas-de-san-agustin/L/1/> (16/07/2018)



monumentos indígenas que se han descubierto en la República tienen incontestable valor, como testimonio histórico que ha de consultar quienquiera que desee traer a la mente el recuerdo de civilizaciones muertas y resucitar pueblos desaparecidos”.<sup>173</sup>



Imagen 2

Fuente: “Dibujo que los chibchas ponían en las telas imprimiéndolos con sellos cilíndricos de barro”, tomado de Vicente Restrepo, *Los chibchas antes de la conquista española* (Bogotá: Imprenta de la luz, 1895) Lámina 36, 102<sup>b</sup>. Reimpreso en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 116.

Esta imagen fue tomada del Atlas arqueológico sobre los chibchas de don Vicente Restrepo; en ella se evidencian dibujos simétricos que los chibchas colocaban en las telas mediante el uso de sellos cilíndricos.<sup>174</sup> Los chibchas son presentados como la Nación “más civilizada y numerosa de las que vivían en el territorio colombiano”,<sup>175</sup> pero a su vez se plantea que carecieron de una lengua refinada que les permitiese indicar ideas abstractas. De modo que, “no conocieron ninguna clase de escritura ideográfica ni fonética, y les faltó la ocasión de pulir y cultivar su lengua. Aunque tenían cantares a manera de villancicos, en los que referían los sucesos presentes y pasados, y fórmulas de oraciones para sus diversas clases de sacrificios”.<sup>176</sup> Aunque se les reconoce un

<sup>173</sup> Henao 27.

<sup>174</sup> Henao 116.

<sup>175</sup> Henao 114.

<sup>176</sup> Vicente Restrepo, *Los chibchas antes de la conquista española* (Bogotá: Imprenta de La Luz, 1895) 31.

grado de civilización mayor en comparación con otros grupos indígenas, sus prácticas culturales se presentan de manera folclórica y con un carácter rudimentario.



Imagen 3

Fuente: “Guerreros caribes”, en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 62.

En la imagen aparecen los “guerreros caribes”, quienes se muestran semidesnudos, utilizando sus armas de combate y una pluma en la cabeza.<sup>177</sup> Se les describe como “tribus salvajes”, y se resaltan ciertos rasgos ligados a lo ritual-espiritual para presentar sus prácticas culturales como exóticas y pintorescas. Como se evidencia en las siguientes líneas, los pertenecientes a la “raza” Caribe,

Eran antropófagos: hacían prisioneros para devorarlos en festines con que celebraban sus triunfos; algunas tribus engordaban a sus víctimas, como cerdos, guardándolas en grandes jaulas de madera para alimentarlas con esmero. La muerte tenía cierto carácter religioso: se ejecutaba en el campo con una maza que caía rudamente sobre la nuca de la víctima, estando vuelta hacia el oriente y ligeramente encorvada. En algunas regiones los indios eran más carnívoros que los mismos

<sup>177</sup> En el álbum de la Comisión Corográfica aparece la misma imagen, pero allí se denominan *indios Coreguajes con sus adornos*, pertenecientes al territorio del Caquetá. Comisión Corográfica, *Álbum de la Comisión Corográfica* (Bogotá: Hojas de Cultura Popular Colombiana, 1950) Lámina 95.

jaguares, y los de la costa Atlántica usaban collares de dientes humanos y llevaban al cuello las cabelleras de sus enemigos.<sup>178</sup>



Imagen 4

Fuente: Rafael Tejado, “Retrato de Colón” (Óleo sobre lienzo: 71 por 77 cm) 1828. Museo Naval, Madrid. Reimpreso en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 12.

La anterior imagen corresponde al almirante Cristóbal Colón, pintado por Rafael Tejado en 1828; actualmente dicha imagen reposa en el Museo Naval de Madrid. “El pintor se permitió modificar el traje de Colón, inspirándose en el ropón morado del que se conserva en la Biblioteca Nacional de Madrid. Retratado de medio cuerpo, rostro ovalado, cabello blanco y ojos claros; viste túnica oscura; fondo neutro”.<sup>179</sup> Dado su “notable descubrimiento”, consideran Henao y Arrubla que esta figura histórica es digna de los mayores honores y la mayor gratitud por parte del pueblo, y

<sup>178</sup> Henao 62-63.

<sup>179</sup> Museo Naval, “Retrato de Cristóbal Colón (ca. 1451-1506), Almirante y Adelantado Mayor de las Indias, descubridor de América”. [https://cvc.cervantes.es/actcult/museo\\_naval/sala8/personajes/personaje\\_06.htm](https://cvc.cervantes.es/actcult/museo_naval/sala8/personajes/personaje_06.htm) (16/07/2018).

Aun cuando el Continente no lleva el nombre del descubridor, nuestra Patria ha querido reparar la injusticia consagrada por el tiempo. Así, los Libertadores en la Ley fundamental expedida por el Congreso de Angostura en 1819, le dieron el nombre de República de Colombia que conservó hasta 1831; en 1885, por Acuerdo del Consejo Nacional de Delegatarios, volvió a recibir el glorioso de República de Colombia, que hoy mantiene.<sup>180</sup>



Imagen 5

Fuente: Antonio Rodríguez, "Gonzalo Jiménez de Quesada", en Alberto Urdaneta y Antonio Rodríguez, *Papel periódico ilustrado: Estados Unidos de Colombia*, Año V 1886-1888 (Cali: Imprenta Carvajal, 1979) 1. Reimpreso en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 78.

En esta imagen aparece el conquistador Gonzalo Jiménez de Quesada, retrato que corresponde al grabado de Antonio Rodríguez divulgado en el *Papel Periódico Ilustrado*,<sup>181</sup> y en el que se muestra, según el historiador Enrique Otero, "a un hombre maduro, de copiosas y negras barbas, ojos adormecidos, nariz

<sup>180</sup> Henao 23.

<sup>181</sup> Alberto Urdaneta y Antonio Rodríguez, *Papel periódico ilustrado: Estados Unidos de Colombia*, Año V 1886-1888 (Cali: Imprenta Carvajal, 1979) 1.



aquilina y vestido con galoneado jubón”.<sup>182</sup> Estimado como “el más notable entre los conquistadores de nuestro país, fundador de la capital de la República de Colombia”.<sup>183</sup> Aunque se destaca su carácter valiente para emprender las campañas militares, también se menciona su codicia por el oro y su crueldad el trato con los indígenas. Así, “La codicia manchó a Quesada, como a muchos jefes que brillaron en la conquista española; la insaciable sed del oro los llevó a los mayores extremos de inhumanidad y barbarie”.<sup>184</sup>

Se presenta la Conquista como un proceso de contrastes, de “virtudes heroicas al lado crímenes atroces”.<sup>185</sup> Asimismo, “presenta una raza vencida que no desaparece del todo y que se mezcla con otra superior y victoriosa, a pesar de su inmenso escenario de devastación”.<sup>186</sup> Por tanto, se muestra al pueblo español como raza superior, que nos legó “el instinto conservador y el apego a lo pasado; la confianza en Dios y el amor a la religión”.<sup>187</sup> Una apología a la tradición hispánica como un rasgo de identidad nacional.

Las Américas (...) no están compuestas de extranjeros a la Nación española. Somos hijos, somos descendientes de los que han derramado su sangre por adquirir estos nuevos dominios a la corona de España; de los que han extendido sus límites y le han dado en la balanza política de la Europa una representación que por sí sola no podía tener.<sup>188</sup>

Si bien en la *Historia de Colombia* de Henao y Arrubla se evidenció un interés por lo que hoy conocemos como el “patrimonio cultural” de los grupos indígenas, estos no formaron parte del imaginario de Nación, dado la preferencia católica e hispanista de sus autores, que inspirados en el proyecto de la Regeneración, reivindicaron como pilares de la nacionalidad colombiana, “aspectos centrales de la tradición hispana: religión católica, idioma castellano, Historia, sociedad

<sup>182</sup> Citado en Eduardo Santa, “Los falsos retratos de Cervantes y de Jiménez de Quesada”, *Boletín de Historia y Antigüedades* 92.831 (2005): 870.

<sup>183</sup> Henao 77.

<sup>184</sup> Henao 83.

<sup>185</sup> Henao 36.

<sup>186</sup> Henao 37.

<sup>187</sup> Henao 36.

<sup>188</sup> Antonio Nariño citado en Henao 259.

jerarquizada y la raza”.<sup>189</sup> Elementos de una nacionalidad profundamente excluyente que dejó en las márgenes de la Nación a los indígenas y afrodescendientes, sus saberes y prácticas culturales, que fueron invisibilizados o presentados de manera distorsionada y anclados a un pasado lejano que poco tenía que aportar a la construcción de la Nación.

El triunfo de la civilización frente a los pueblos atrasados, salvajes y primitivos señaló no solo superioridad del “pueblo conquistador”, sino que configuró una representación de estos grupos humanos como “extranjeros” por fuera de lo nacional. De modo que, “se invisibiliza su existencia, su relación con la tierra y la naturaleza, su presencia tanto rural como urbana, y se construye una imagen de indígenas clausurada en otro tiempo y otro espacio. Se anula y niega el origen indígena. (...) Como antepasados de un lugar cualquiera, se los presenta como una cultura muerta, desaparecida”.<sup>190</sup>

### **Símbolos patrios**

En la revisión de los dos manuales se identificaron siete imágenes referidas a las insignias patrias de la República de Colombia, como la bandera, el escudo y el himno nacional, “proclamados como los símbolos por excelencia de la construcción de la identidad nacional”.<sup>191</sup> De ese corpus iconográfico se han seleccionado cinco imágenes para examinar a profundidad.

---

<sup>189</sup> Aimer Granados, “Hispanismos, Nación y proyectos culturales. Colombia y México: 1886-1921. Un estudio de Historia comparada.”, *Memoria y Sociedad* 9.19 (2005): 6.

<sup>190</sup> Beniscelli 121.

<sup>191</sup> Mónica Muñoz Monsalve, “La construcción de la idea de ciudadano desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la Nación colombiana, 1910-1948” (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2012) 59-60.

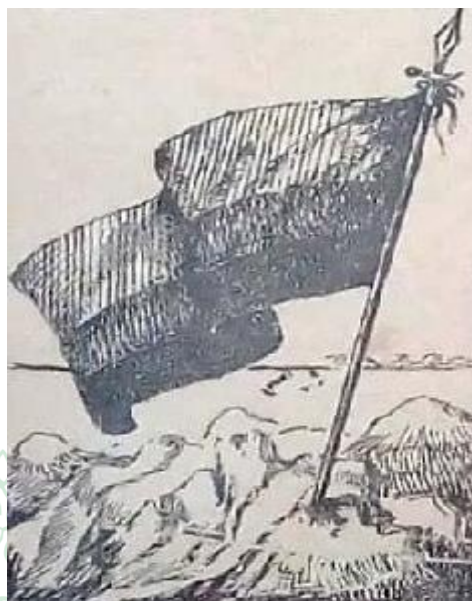


Imagen 6

Fuente: “Bandera colombiana”, en Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso* (Bogotá: Colección La Salle, 1940) 12.

Esta imagen corresponde a la bandera nacional, la cual “tiene tres fajas horizontales: la amarilla simboliza la riqueza del suelo; la azul, los mares que lo bañan; la roja, la sangre derramada por la conquista de la libertad. Cuando pasa la bandera nos descubrimos respetuosamente”.<sup>192</sup> Este emblema fue usado por primera vez por el General Francisco Miranda, el 12 de marzo de 1803, en la expedición militar libertadora que emprendió hacia Venezuela, pero que fracasó estrepitosamente.<sup>193</sup> La bandera tricolor del General Miranda “era un ejercicio heráldico al servicio de la revolución y cuyo objeto de uso era con fines tácticos para lograr distraer a los marinos españoles y resaltar la furia y orgullo de los patriotas tripulantes a la hora de tomar posición de lucha”.<sup>194</sup> Sus colores fueron asociados con los recursos naturales del territorio colombiano, concebido como un espacio garante de desarrollo económico para sus habitantes, así como a la gesta emancipadora que quebró los lazos de dependencia colonial

---

<sup>192</sup> Ramón 11.

<sup>193</sup> Henao 405.

<sup>194</sup> Diana Flórez “La nacionalización de los símbolos de la Nación colombiana: escudo, bandera, himno. estudio iconográfico” (Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander, 2012) 51.

con la metrópoli española. La bandera colombiana “presenció las gloriosas batallas de la Independencia. Al contemplarla, el corazón se estremece de orgullo y de entusiasmo”.<sup>195</sup> Para rendir tributo a este estandarte de la República, se reglamentó el 7 de agosto como fecha de celebración a nivel nacional.<sup>196</sup>

Bajo la presidencia de Mariano Ospina Pérez, se dictó el Decreto 2229, que estableció la institución de la bandera en todos los establecimientos educativos de la República, con la finalidad de fomentar el culto de los símbolos de la nacionalidad colombiana, así como de premiar los méritos intelectuales y cívicos de los estudiantes más destacados. Desde el Ministerio de Educación Nacional se consideró que, “el culto por los símbolos de la nacionalidad es un eficaz estímulo para la formación de auténticos patriotas y, por lo tanto, dentro de las actividades escolares debe practicarse con frecuencia y con solemnidad y, (...) los benefactores de la humanidad y los hombres ilustres de la Historia colombiana merecen un permanente homenaje por parte de nuestro pueblo.”<sup>197</sup>



Imagen 7

Fuente: “Himno nacional”, en Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso* (Bogotá: Colección La Salle, 1940) 12.

<sup>195</sup> Ramón 12.

<sup>196</sup> Congreso de Colombia, “Ley 28 de 1925”, Diario Oficial No. 19831, Bogotá, Colombia, 16 de febrero de 1925. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=257> (16/07/2018).

<sup>197</sup> Decreto 2229 de 1947, Diario oficial 26483, Bogotá, Colombia, 21 de julio de 1947. [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1421870?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1421870?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0) (16/07/2017).



En la imagen anterior aparece el coro del himno nacional de Colombia; “los niños cantan delante de la estatua del libertador”,<sup>198</sup> el cual está encima de un caballo y con su mano derecha levanta una espada. Definido por el Hermano Justo Ramón como “el recuerdo de las más puras glorias de la patria”, “el grito de entusiasmo por la conquista de la libertad”, que relata los “sacrificios y victorias de la Independencia”.<sup>199</sup> La letra de este canto fue escrita en 1887, por el entonces presidente Rafael Núñez, para conmemorar la fecha de “Independencia absoluta” de Cartagena, y se compone de once estrofas.<sup>200</sup>

Nelson González Ortega realizó un análisis textual del himno nacional y destaca el uso de imágenes provenientes de la mitología, la poesía épica y la Historia griega para relatar las hazañas militares de Simón Bolívar, Antonio Nariño y Antonio Ricaurte, convertidos en héroes clásicos dignos de recordar y conmemorar. Por tanto, “al vincular en el himno nacional la cultura griega con la formación de la patria colombiana y la épica europea con el período de la Independencia, el presidente-poeta Núñez no hace sino reforzar a través del texto musical la ideología nacional oficial prevaeciente”.<sup>201</sup>

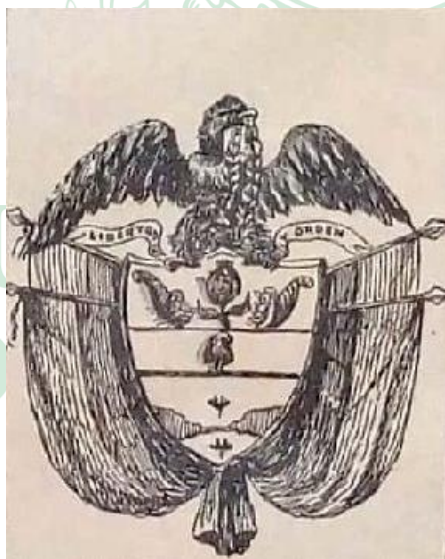


Imagen 8

Fuente: “Escudo nacional”, en Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso* (Bogotá: Colección La Salle, 1940) 12.

<sup>198</sup> Ramón 12

<sup>199</sup> Ramón 12

<sup>200</sup> Henao 564.

<sup>201</sup> Nelson González Ortega, “Formación de la iconografía nacional en Colombia: una lectura semiótico-social”, *Revista de Estudios Colombianos* 16 (1996): 8. <http://folk.uio.no/nelson/nr12.pdf> (16/07/2018)

La anterior imagen corresponde al escudo de armas de la República de Colombia; Justo Ramón lo describe de la siguiente manera: “tiene varios signos: un *gorro frigio* y un *cóndor*, que simbolizan la libertad y la victoria; una *granada*, que recuerda uno de los primeros nombres de nuestro país; dos *cornucopias*, emblema de la riqueza de nuestro suelo; el *Istmo de Panamá*, que une la América del Norte y la del Sur y que perteneció a Colombia”.<sup>202</sup> Este emblema fue adoptado por el General Francisco de Paula Santander mediante la Ley 3 del 9 de mayo de 1834. Si bien sufrió algunas modificaciones ha estado vigente desde entonces y hasta la actualidad.<sup>203</sup> El único efímero momento en el que se cambió radicalmente el escudo fue en el año 1834, durante la revolución del General José María Melo.

El escudo está enmarcado por cuatro banderas y el cóndor lleva una cinta ondulante de izquierda a derecha, con la inscripción “Libertad y orden”. El cóndor y las cornucopias representan la abundancia en flora, fauna y minerales del territorio colombiano; la granada hace alusión al otrora Nuevo Reino de Granada; el gorro frigio imagen representativa de la libertad para los franceses; y los dos barcos, el Istmo de Panamá y los océanos del Atlántico y el Pacífico hacen alusión a la unidad territorial del país. En tales signos se evidencia la defensa del hispanismo y el republicanismo colombiano como elementos constituyentes de la nacionalidad.<sup>204</sup>



Imagen 9

Fuente: “Escudo de armas de la República de Colombia”, en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 405.

<sup>202</sup> Ramón 12.

<sup>203</sup> Uribe Restrepo, Fernando. “El escudo de Colombia”, *Credencial Historia* 139 (2001). <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-Historia/numero-139/el-escudo-de-colombia> (16/07/2018).

<sup>204</sup> González Ortega 7.

En la imagen aparece el escudo de armas de la República de Colombia, que fue sancionado por el vicepresidente Francisco de Paula Santander en Cúcuta, mediante la Ley del 6 de octubre de 1821. Emblema que se compone de “dos cornucopias llenas de frutos y flores (signo de la abundancia) y un hacesillo de lanzas con la segur atravesada, arcos y flechas cruzados, atados con cinta tricolor por la parte inferior (símbolo de fuerza y unión)”.<sup>205</sup> Un blasón que significaba la unión de tres Departamentos: Venezuela, Cundinamarca y posteriormente Quito; este último obtuvo su libertad del dominio español, en la batalla de Pichincha, en 1822.<sup>206</sup> Por tanto, se constituyó en el símbolo de la abundancia, la fuerza y la unión de Colombia, así como el estandarte de las diferentes campañas militares contra las fuerzas realistas.



Imagen 10

Fuente: “Escudo de armas de la República”, en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 492.

En esta imagen se encuentra el escudo de armas de la República de la Nueva Granada, creada en 1830, una vez fracasó el proyecto de la inicial República de Colombia. El congreso en 1834 decretó que,

Las armas serian un escudo dividido en tres fajas horizontales. En la superior, sobre campo azul, llevaría una granada de oro con tallo y hojas

<sup>205</sup> Henao 405

<sup>206</sup> Henao 411.

de lo mismo, abierta y con granos rojos; a cada lado de ella una cornucopia de oro, inclinada y vertiendo hacia el centro monedas, la del lado derecho, y frutos de la zona tórrida, la del izquierdo. En la faja del medio, sobre color de platino, un gorro de la libertad enastado en una lanza; y en la inferior el Istmo de color azul, los dos mares ondeados de plata, y sendos navíos con sus velas desplegadas. En la parte superior del escudo, un cóndor con las alas abiertas que lleva en el pico una corona de laurel; una cinta ondeante, asida al escudo con este lema, en letras negras: Libertad y Orden. Los colores del pabellón nacional fueron el rojo, azul y amarillo, distribuidos en tres divisiones.<sup>207</sup>

En los emblemas nacionales la iconografía indígena brilla por su ausencia, dado que la cultura hispana y europea se consideró como la más admirable y digna de emular. El proyecto ideológico que se instauró en Colombia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se interesó por la imitación de modelos culturales europeos, como el francés, en la iconografía nacional y el helénico en el himno nacional, así como la exaltación de referentes del periodo colonial e independentista, que cubrieron con el velo del olvido al pasado indígena, como elemento crucial en la definición y construcción de la Nación.

En suma, las insignias nacionales fueron permeadas por un intrincado juego de inclusiones y exclusiones liderado por la intelectualidad colombiana, en el que “el escudo y la bandera de Colombia fueron los principales iconos que constituyeron el lenguaje emblemático empleado por las instituciones estatales para comunicar su ideología nacional oficial”.<sup>208</sup>

### **Personajes ilustres: ejemplos de virtud y de honor**

Identificamos 24 imágenes en los dos manuales escolares objeto de análisis que aluden a aquellos hombres y mujeres notables que se erigieron en los pilares de la Historia nacional; “la de la Patria por la que bien, muertos en el campo de batalla, muertos en el cadalso o por muerte natural, de todas maneras habían entregado su vida y obra y éstas debían ser rememoradas, ser reconocidas y quedar ancladas en la memoria colectiva de sus pueblos, como elemento fundamental en

<sup>207</sup> Henao 492.

<sup>208</sup> González Ortega 4.



la consolidación de una identidad nacional”.<sup>209</sup> Del total de imágenes se seleccionaron las cinco más representativas para analizarlas más profundidad.



Imagen 11

Fuente: “Antonio Nariño”, en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 240.

La imagen corresponde a la figura histórica de quien recibió el título del *Precursor de la Independencia*,<sup>210</sup> en un retrato de medio cuerpo y perfil con un aspecto juvenil, cabello crespo, utilizando un traje con sobretodo y uniforme militar. Lo describen Henao y Arrubla como un hombre perteneciente a una noble familia y el responsable de traducir, publicar y difundir la declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, por lo que

Fue apresado durante 16 años, para ser liberado en la naciente revolución en 1810; luego presidente de la primera República de Cundinamarca, opuesto a los federalistas que se asentaron en Villa de Leyva y Tunja, luego comandante de los ejércitos confederados de los dos Estados, para ser derrotado en la campaña del Sur, capturado nuevamente en 1814 y liberado por la Revolución del Riego y Quiroga de su prisión en Cádiz.<sup>211</sup>

<sup>209</sup>Ana Ojeda y Alejandra Barón, “La conmemoración del héroe en el compendio de la Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla (1910)”, *Historia Caribe* 10 (2005): 81.

<sup>210</sup> Henao 240.

<sup>211</sup>Javier Guerrero y Luis Wiesner Gracia, “Presentación”, *Nuevas lecturas de Historia* 33 (2015): 9.

De modo que Nariño fue estimado “como caudillo osado y capaz, fue el primero que habló de Independencia y libertad, pero limitándose a la tarea silenciosa de zapa y de preparación indirecta”.<sup>212</sup> Un personaje que, junto a Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, desde la segunda mitad del siglo XIX, ha sido considerado como uno de los fundantes de la nacionalidad colombiana.<sup>213</sup>



Imagen 12

Fuente: “Atanasio Girardot: Héroe del Bárbula”, en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 322.

En la imagen aparece Atanasio Girardot utilizando su uniforme militar con chaqueta y chatarreras. Conocido como el *héroe de Bárbula*; esa batalla tuvo como protagonistas a las fuerzas venezolanas y neogranadinas contra el ejército realista en 1813. “Allí rindió la vida combatiendo heroicamente el coronel Atanasio Girardot, amado de su jefe y del ejército, de quien dijo el poeta: ‘Vivió para la patria un solo instante—vivió para su gloria demasiado’”.<sup>214</sup> Se dispuso el 30 de septiembre como fecha conmemorativa en el calendario de la República, y que “el

<sup>212</sup> Henao 242

<sup>213</sup> Luis Horacio López, “Antonio Nariño (1765-1823). A 250 años de su natalicio. Entre la memoria colectiva, la manipulación y el olvido”, *Nuevas lecturas de Historia* 33 (2015): 43.

<sup>214</sup> Henao 322.

batallón de su mando se llamaría en lo futuro *Girardot*, y que el nombre del héroe se inscribiría en todos los registros públicos de las municipalidades de Venezuela, como primer bienhechor de la patria”.<sup>215</sup> Un hombre que contribuyó con su muerte a la campaña emancipatoria, y al que Henao y Arrubla en su narración le rinden honores y tributos.



Imagen 13

Fuente: José María Espinosa, “General Francisco de Paula Santander” (Miniatura sobre marfil 0.08 por 0.07 cm) ca. 1840. Museo Nacional, Bogotá. Reimpreso en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 375.

En esta imagen aparece el General Francisco de Paula Santander, en un retrato elaborado por el pintor colombiano José María Espinosa en 1840, de medio centro con uniforme general de división, chatarreras con estrellas y mirando de reojo hacia la derecha del espectador.<sup>216</sup> Considerado como uno de los hombres que contribuyó a dar la libertad al Nuevo Reino de Granada,<sup>217</sup> con grandes características físicas y morales, como “el porte gallardo del personaje, su figura distinguida y varonil, y en lo moral, su entereza, su patriotismo y sus cualidades de mando y don creador de un Estado, al cual legó su espíritu de orden y de juridicidad”.<sup>218</sup>

<sup>215</sup> Henao 323.

<sup>216</sup> Pilar Moreno y Horacio Rodríguez, *Santander: su iconografía* (Bogotá: Litografía Arco, 1984) 96.

<sup>217</sup> Henao 375.

<sup>218</sup> Moreno 1.

La administración de Santander en Cundinamarca, una vez constituida la República de Colombia, fue calificada como muy activa, enérgica y adecuada, dado que apoyó de forma satisfactoria “las miras del jefe supremo de la Nación en cuanto a organización política, civil y militar, y en los asuntos de la guerra desplegó la mayor diligencia y firmeza en lo muchísimo que tuvo que hacer en aquellos días en que el país se encaminaba a la conquista de su Independencia”.<sup>219</sup> Nombrado por Bolívar como el *Hombre de las Leyes*,<sup>220</sup> se presenta en el Manual de Henao y Arrubla una narración que hacía compatibles a estos dos personajes, “el uno y el otro habían contribuido a la formación de la Nación independiente, Bolívar con su genio militar y político, Santander con su insistencia en el respeto a las Leyes, aunque ambos habían cometido errores que no opacaban su grandeza”.<sup>221</sup>



Imagen 14

Fuente: José María Espinosa, “Simón Bolívar” (Óleo sobre lienzo: 94 ½ por 75 ¾ cm) 1828. Museo Nacional, Bogotá. Reimpreso en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 458.

<sup>219</sup> Henao 394.

<sup>220</sup> Henao 433.

<sup>221</sup> Jorge Orlando Melo, “La Historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo”, *Entre el Olvido y el Recuerdo: Iconos, lugares de memoria y cánones de la Historia y la literatura en Colombia*, eds. Carlos Rincón, Sarah de Mojica y Liliana Gómez (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010) 219-220.



En la anterior imagen se presenta al Libertador Simón Bolívar, según el retrato realizado en 1828 por el pintor José María Espinosa;<sup>222</sup> posteriormente Alfredo Greñas elaboró su grabado en el *Papel Periódico Ilustrado*.<sup>223</sup> Bolívar lleva su uniforme militar bordado, chatarreras con estrellas, una medalla en su pecho y sus brazos cruzados. Personaje de origen noble, “un patricio de cultura refinada como Bolívar, educado en las capitales europeas, hidalgo por la sangre, (...) interesado en fundar la patria, acrecerla en población y riqueza”.<sup>224</sup>

En el congreso de Angostura de 1819 se dispuso que Bolívar llevaría el título “Libertador de Colombia, Padre de la Patria, terror de los tiranos”.<sup>225</sup> Se presentó a Bolívar como un ejemplo de patriotismo y modelo de conducta dignos de ser imitados por las futuras generaciones, puesto que “el honrar la memoria de los grandes hombres es perpetuar ejemplos dignos para la juventud. Una Nación sin héroes, sin ejemplos es un desierto sin perspectiva histórica”.<sup>226</sup>



Imagen 15

Fuente: “Notabilísimos representantes de la cultura colombiana”, en Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso* (Bogotá: Colección La Salle, 1940) 12.

## DE ANTIOQUIA

<sup>222</sup> Enrique Uribe White y Salomón Lerner, *Iconografía del libertador* (Bogotá: Ediciones Lerner Internacionales, 1967) 103.

<sup>223</sup> Alberto Urdaneta y Antonio Rodríguez, *Papel periódico ilustrado: Estados Unidos de Colombia*, Año II 1882-1883 (Cali: Imprenta Carvajal, 1976) 400.

<sup>224</sup> Henao 322.

<sup>225</sup> Henao 394. La condición de Padre de la Patria fue adquirida por Bolívar gracias al triunfo militar en la campaña de Boyacá en 1819, “en esa designación va implícita la noción de creador mismo de la patria, de supremo hacedor, (...) [que le] sitúa en un nivel de grandeza y originalidad exclusivos. Estas cualidades le han sido reconocidas a Bolívar y elevadas por el culto heroico [al mayor] grado de perfección”. Carrera 85.

<sup>226</sup> Alfonso Correa, “Simón Bolívar y Atanasio Girardot”, *Revista Universidad Pontificia Bolivariana* 35.126 (1980): 83.

La anterior imagen corresponde a aquellos personajes que reciben el nombre de “notabilísimos representantes de la cultura colombiana”.<sup>227</sup> Entre los personajes que aparecen en esta imagen se encuentra el sabio Francisco José de Caldas; su muerte trágica a causa de la Reconquista española fue descrita como una “pérdida irreparable para las ciencias exactas y la Geografía del país, respecto de la cual dejó estudios de gran precio. Su memoria es muy sagrada; su nombre ha salvado los límites de la patria”.<sup>228</sup> Le sigue el filólogo bogotano Rufino José Cuervo, de quien

Nuestra patria ostenta con orgullo legítimo el adelanto de su literatura. La juventud no debe perder de vista que es necesario mantener la autonomía y las glorias de nuestra rica lengua, dirigir las letras con seriedad y provecho, persiguiendo siempre su bello ideal, y sostener del modo más íntimo la fraternidad que ha de reinar siempre en lo social, moral e intelectual entre los pueblos fundados por la madre España en ambos mundos.<sup>229</sup>

También se encuentra Miguel Antonio Caro, con “un talento esencialmente filosófico y la fe del católico convencido e ilustrado. (...) En la crítica ha adquirido gran renombre, porque aúna a sus dotes poderoso caudal de conocimientos históricos y filológicos. (...) La alta reputación literaria de Caro ha salvado los límites de la patria”.<sup>230</sup> Le sigue el Monseñor Rafael María Carrasquilla, quien porta una indumentaria eclesiástica; dedicado a la enseñanza, “bien puede su vida resumirse en tres palabras, o mejor dicho, en tres afectos, únicos a que rindió culto: Dios, patria, hogar. A la república y a la religión dedicó todas sus energías, todas sus fuerzas, todas sus obras”.<sup>231</sup>

En quinto lugar, se encuentra Soledad Acosta de Samper, quien se destacó en la escena intelectual colombiana en el siglo XIX, “por ser pionera en la reivindicación de la importancia de las mujeres en sociedad, propósito que

---

<sup>227</sup> Ramón 12.

<sup>228</sup> Henao 351.

<sup>229</sup> Henao 559.

<sup>230</sup> Henao 555.

<sup>231</sup> José Ortega, “Monseñor Rafael María Carrasquilla”, *Discursos académicos. Biblioteca de la Presidencia de la República* 2.19 (1930): 192.

estuvo presente tanto en sus trabajos ensayísticos y periodísticos como en sus textos literarios”.<sup>232</sup> Esta escritora consideraba que la mujer colombiana del siglo XIX estaba llamada contribuir al proceso de construcción de la Nación y al desarrollo de su país. Vale la pena señalar, que Soledad Acosta también publicó textos de Historia nacional, utilizados en las instituciones educativas de Colombia como libros de lectura obligatoria.<sup>233</sup>

Finalmente, aparece el ingeniero colombiano Julio Garavito, considerado como una de las altas figuras de la ciencia nacional, destacado en los campos de la Astronomía y las Matemáticas. Fue director del Observatorio Astronómico y miembro de la Sociedad Geográfica de Colombia. Un “hijo de Colombia que contribuyó al avance de la cultura”, como bien señala Justo Ramón,

La cultura adquirida por gran parte de nuestro pueblo en los tiempos coloniales ha ido en aumento durante la República por la difusión de la religión, de la instrucción y el aprovechamiento de los inventos modernos. El Gobierno, la Iglesia y muchos ciudadanos trabajan por difundir la instrucción en sus diversos grados. Hay todavía algunas tribus de indios salvajes o apenas medio civilizados.<sup>234</sup>

Esos personajes notables hacían parte de los intelectuales, representantes de las Ciencias, las Bellas artes, y las letras que principalmente durante el siglo XIX e inicios del XX, utilizaron “su acceso a la escritura para narrar la Nación y construir los sujetos/objetos que estaban adentro/afuera de la temporalidad y espacialidad nacional”.<sup>235</sup> La configuración de una Nación católica, hablante de la lengua española, blanca, y en el mejor de los casos mestiza, dejó por fuera de ese sujeto nacional homogéneo a los indígenas y negros, enmarcados en la sociedad primitiva, salvaje que iba en contravía del progreso, la civilización y la moralidad.

<sup>232</sup> Paola Fonnegra y Claudia Fonnegra, “Soledad Acosta de Samper: mujer, formación y virtud”, *Escritos* 25.55 (2017):513.

<sup>233</sup> Véase: Soledad Acosta de Samper, *Catecismo de Historia de Colombia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1905); *Historia de Colombia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1908), *Biblioteca histórica*, Tomo I (Bogotá: Imprenta Moderna, 1909); *Biblioteca histórica*, Tomo II (Bogotá: Imprenta Moderna, 1910).

<sup>234</sup> Ramón 11.

<sup>235</sup> Álvaro Villegas, “Heterologías y Nación: proyectos letrados y alteridad radical en la Colombia decimonónica”, *Signo y Pensamiento* 27.53 (2008): 24.



En tal sentido, se construyó una idea de Nación como resultado de la acción heroica de aquellos personajes ilustres que engrandecieron su patria, participando no solo desde el campo de batalla, sino también en las Escuelas, colegios y universidades, y en la esfera política. En los manuales escolares de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla y el del Hermano Justo Ramón se apostó por una apología de los héroes nacionales y se inscribieron en sus páginas sus nombres y sus hazañas, constituyéndose en referentes privilegiados para la construcción de una identidad común y de un imaginario patriótico, así como en “los pilares de una Historia “autorizada”, la Historia oficial, la Historia aprendida y celebrada públicamente”.<sup>236</sup>

### **Trazando los contornos del territorio nacional**

La revisión de los manuales arrojó como resultado la selección de 14 imágenes que hacen alusión a la Geografía colombiana y a destacados personajes en el campo académico, por su labor como investigadores del territorio y sus recursos naturales. Se evidenció una marcada tendencia a incluir paisajes naturales del país, discriminados por regiones, así como geoformas tipo relieve: cerros, volcanes, fallas, montañas, y modelado: valles, piedemontes y glaciares. Se incluyen también, fuentes hídricas, clima, vegetación y la producción mineral zonificada. Se seleccionaron cinco imágenes que corresponden al corpus documental referente a esta categoría.



Imagen 16  
SCADTA, “Panorama de las selvas vírgenes del Catatumbo”, en Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso* (Bogotá: Colección La Salle, 1940) 40.

<sup>236</sup> Ojeda 81.



La imagen anterior corresponde a una fotografía aérea de las selvas vírgenes del Catatumbo -subregión colombiana ubicada en el noreste del Departamento de Norte de Santander-. Además de la extensa zona selvática se evidencia también un imponente río que forma meandros que puede corresponder al río Catatumbo. La presencia de nubes cumuliformes puede indicar que la fotografía fue tomada durante un día soleado. Esta imagen se ubica en el manual en la lección 25 que corresponde al Departamento de Norte de Santander; en esta, se describe el aspecto general del mismo, los habitantes, los productos comerciales y la agricultura; esta información se acompaña además de un mapa físico que detalla cordilleras y ramales, límites de regiones montañosas, vías ferroviarias, carreteras y cables aéreos.

El contenido que acompaña a la imagen se presenta de forma lineal; expone principalmente los aspectos generales del Departamento, así como una descripción detallada de los mismos, se presenta a los estudiantes un cúmulo informativo general que ante la imposibilidad de presentar un panorama más amplio aboga por la estimulación de la imaginación. Algo que para Alejandro Aguirre “no debe comprenderse como una función especulativa sino como una función claramente anclada a objetos de la naturaleza y ligada al ambiente donde el estudiante desempeñaba su proceso de aprendizaje”.<sup>237</sup> La imagen refuerza las acotaciones presentadas en el texto acerca de las extensas llanuras bajas cubiertas de selva virgen que caracterizan a Norte de Santander, así como los recursos naturales que allí se encuentran.

---

<sup>237</sup> Aguirre 119.

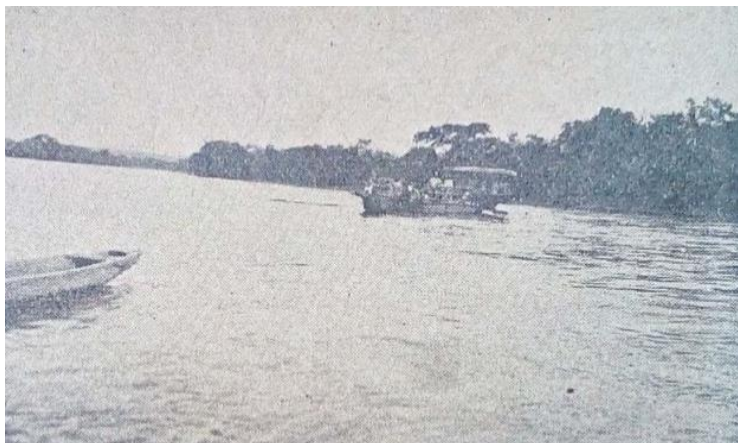


Imagen 17

Fuente: "El río Magdalena en Neiva", en Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso* (Bogotá: Colección La Salle, 1940) 30.

La imagen muestra una porción del río Magdalena a su paso por el municipio de Neiva en el Departamento del Huila, exactamente un sitio conocido como el Paso de la Barca, situado a dos kilómetros y medio de la plaza principal de la ciudad. Se hace alusión a un "imponente" puente inaugurado en 1940, que podría corresponder al hace poco renovado viejo puente General Francisco de Paula Santander, cuya construcción tardó 10 años. La placa que lo acompaña en la actualidad señala para esa fecha su puesta en funcionamiento; la construcción de esta obra corresponde a la celebración del centenario de la muerte del general. Con su reapertura se reactivó la movilidad por el puente que cruza el río Magdalena. La imagen se ubica en la sección 19 correspondiente al Departamento de Huila, conserva la misma estructura de la sección anterior: aspecto general, clima, habitantes y productos.

El río Magdalena es la mayor arteria fluvial de Colombia; a lo largo de la Historia el río ha sido importante para el comercio departamental y nacional. Actividades como el transporte de mercancías, importaciones y exportaciones y la pesca artesanal, se desarrollan en el afluente. Neiva es la primera ciudad capital por donde pasa y su economía se ve profundamente alterada por el uso que a este se le da. Además del reconocimiento de los recursos físicos se aboga en el manual por avivar la importancia de las corrientes de agua que ofrecen innumerables

recursos. En este sentido “también son la patria, el río, la cascada, la fuente, el lago, la montaña, el ave, la ciudad, el suelo mismo de nuestro terruño”.<sup>238</sup>

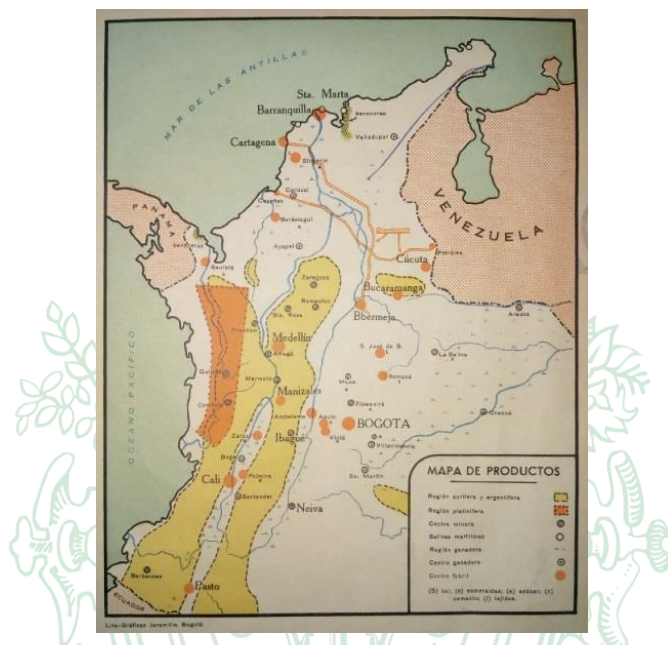


Imagen 18

<sup>1</sup>Fuente: “Mapa de productos”, en Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso* (Bogotá: Colección La Salle, 1940) 8.

Esta imagen corresponde a un mapa de productos minerales a nivel nacional discriminado por regiones o por zonas. Se detallan allí la región aurífera y argentífera, la región platinífera, la región ganadera, el centro minero, el centro ganadero, el centro fabril y las salinas marítimas; asimismo se asignan cinco convenciones para detallar las zonas donde se produce sal, esmeraldas, azúcar, cemento y tejidos. Se dibujan los principales ríos de Colombia, el mar de las Antillas y el océano Pacífico, así como las zonas fronterizas con Panamá, Venezuela y Ecuador. La división se presenta por colores y formas. Esta imagen se ubica en el manual en la lección cinco correspondiente a los productos minerales del país y las zonas donde se encuentran. La información se acompaña también por un mapa que señala la región petrolífera, que comprende las zonas explotadas e inexploradas, así como los oleoductos y las regiones carboníferas.

<sup>238</sup> Aguirre 133.





además, la identificación de las selvas de Caquetá y Putumayo, los llanos del Casanare y los llanos de San Martín. En la parte superior derecha se encuentra un cuadro aclaratorio con 10 depresiones y las alturas promedio a las que se encuentran. Las ciudades capitales y las islas se identifican con un círculo. La imagen se ubica en el manual en la lección segunda, denominada Aspectos generales del país. La información que la acompaña pretende indagar en los estudiantes por las características físicas del país, todo ello a través de preguntas que se presentan como ejercicios al inicio de la lección; posteriormente se explican los conceptos de montañas, nevados, volcanes y altiplanicies por medio de ejemplos, estableciendo relaciones con las geoformas correspondientes a cada concepto que se encuentra en la geografía nacional.

Por medio de la observación de la naturaleza y a través del uso de mapas e imágenes se procuró la adquisición de conocimientos escolares en el ámbito de la Geografía, de la mano de la Cartografía y de la Cívica; la herencia de los mayores, la patria grande es digna de veneración y admiración, tarea ineludible de la disciplina geográfica.



Imagen 20

Pierre Vigneron, "Agustín Codazzi" (Óleo sobre cartón) 1852. Colección IGAC. Reimpreso en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 520.

Esta imagen es un retrato del militar y geógrafo italiano Agustín Codazzi “conocido en ambos mundos por su valor militar, sus viajes científicos y sus obras útiles”;<sup>240</sup> luce un traje militar acorde con su cargo de Coronel del ejército neogranadino y posteriormente General. Codazzi es una figura destaca en el país por su participación en el levantamiento de la carta geográfica ordenada por el congreso en el año de 1839, bajo el gobierno del general Tomás Cipriano de Mosquera, que junto a José Hidalgo López encargaron dicha tarea al ingeniero que para la época recién llegaba a Bogotá, como consecuencia de las revueltas en Venezuela. Al respecto, Mosquera consideró que, “sin una división territorial adecuada jamás tendremos estadística, ni se conocerán los recursos de las diversas localidades; i sin esta base no puede haber un buen sistema rentoso de la Nación. Para Mosquera la división territorial era ‘el fundamento de libertad’”.<sup>241</sup>

El proyecto de reconocimiento del país en el cual Codazzi debía levantar el mapa corográfico de la Nación y en especial de cada provincia, dio origen a la Comisión Corográfica, proyecto científico bastante ambicioso impulsado a su vez por fuertes intereses económicos ligados a la búsqueda y el reconocimiento de recursos, el fortalecimiento del comercio internacional y la construcción de vías de comunicación. El esfuerzo por levantar una cartografía nacional estaba ligado así mismo, a la necesidad de crear un sentimiento patrio y una identidad colectiva con el territorio, “se deduce un gran esfuerzo por sistematizar los conocimientos geográficos, no obstante, dicha dinámica correspondió al proceso de consolidación del expansionismo capitalista a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX”.<sup>242</sup> Este ideal implicó el fortalecimiento del desarrollo de las ciencias, especialmente la Geografía, la Cartografía y La Botánica durante el siglo XIX.

En suma, la Independencia de España supuso para el naciente Estado enfrentarse a un mundo políticamente insospechado que requirió el conocimiento de este en todas sus formas; el deseo de establecer nexos comerciales implicó

---

<sup>240</sup> Efraín Sánchez, *Gobierno y Geografía: Agustín Codazzi y la Comisión Corográfica de la Nueva Granada* (Bogotá: Banco de la República, 1998) 88.

<sup>241</sup> Sánchez 181-182.

<sup>242</sup> Cerón 244.

potenciar el reconocimiento del territorio, por lo que se estimularon las expediciones científicas y la recolección de información acerca de los recursos con los cuales se contaba.

De este interés surgieron empresas científicas como la Comisión Corográfica, que establecieron los cimientos de las ciencias y potenciaron ideas de progreso económico. Tales ideas llegaron a las Escuelas donde se instruyó a los estudiantes en la custodia y defensa de la patria grande, herencia de los mayores forjada por los propios libertadores. La relación patria-Geografía empezó a vislumbrarse por medio de la estimulación de un sentimiento de filiación con el territorio; la Geografía, ahora garante del amor a la patria, permitiría el reconocimiento de las bondades del territorio y la materialización de sentimientos de custodia y respeto que aumentarían de acuerdo con el nivel de conocimiento sobre el mismo que cada uno tuviera; es por ello que los cursos de Geografía y Cívica de primer año, fueron objeto de especial interés y esmero por parte de los docentes, que necesariamente debían ser colombianos.<sup>243</sup>

La enseñanza de la Geografía durante la primera mitad del siglo XX en las Escuelas cristianas estuvo caracterizada por el esmero con el que se estudiaba con el fin de estimular la formación patriótica; un ejemplo de ello fue el especial interés de los hermanos lasallistas en la enseñanza geográfica, materializada en un plan de estudios que cobijó la relación Historia, Cívica, Educación patriótica y Geografía; un pasado glorioso de personajes ilustres mantenían vivo el sentir orgulloso de una Historia de heroísmo y virtud, pero era el territorio cercano y habitado el estímulo vivo que obligaba a salvaguardar el terruño heredado por esos antepasados.

### **Iglesia católica: institución evangelizadora y educadora en Colombia**

La revisión de los manuales arrojó como resultado, la selección de 9 imágenes representativas que hacen alusión a la presencia de la iglesia católica en Colombia, así como a frailes que llegaron al Nuevo Reino de Granada con el

---

<sup>243</sup> Aguirre 136.

propósito de reorientar las conductas de los habitantes, especialmente de los indios. La misión evangelizadora cristiana liderada por las órdenes religiosas en América supuso un legado cultural, político y espiritual que se evidencia en los manuales por medio de la inclusión de imágenes que dan cuenta de las actividades realizadas por los frailes, la edificación de templos católicos, así como la incidencia de la fe cristiana en la organización espacial y paisajística. Para efectos del análisis se seleccionaron cinco imágenes que corresponden al corpus documental referente a esta categoría.



Imagen 21

Fuente: "Ilustrísimo señor fray Juan de los Barrios". Galería de la sacristía del Capítulo en la Basílica Menor. Reimpreso en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 147.

## DE ANTIQUA

La imagen corresponde a un retrato del religioso franciscano Juan de Barrios. En dicha imagen no viste la túnica clásica de la orden, por tanto, puede corresponder a la época durante la cual se desempeñó como obispo de la provincia de Santa Marta o arzobispo de Santa Fe por designación del papa Pío IV. "Para noviembre 10 de 1551 [...] ya el Príncipe Rey, Felipe II había consentido en la designación del franciscano Juan de los Barrios como obispo de las provincias de Santa Marta



y Nuevo Reino de Granada”.<sup>244</sup> En la imagen, el fraile viste una especie de sobrepelliz de color oscuro que cubre apenas la mitad del cuerpo sobre una túnica blanca con bordados, usa una cruz pectoral a la altura del vientre; en ambas manos porta un anillo en el segundo dedo y con la mano derecha sostiene una biblia.

La imagen se ubica en el manual en la sección correspondiente a la época colonial; los contenidos que la acompañan hacen alusión a los acontecimientos religiosos ocurridos durante 1500 y 1554. Se alude a la labor desempeñada por Dominicos y Franciscanos en la creación de cátedras y conventos en las provincias del reino, así como el desarrollo de apostolados “gloriosos” que contribuyeron a la evangelización de los indios. Se detalla la llegada y posterior designación del primer arzobispo del Nuevo Reino de Granada. La conquista de América representó para los religiosos católicos un paraíso espiritual que brindó la oportunidad de construir una primitiva iglesia fuera de las fronteras europeas,

La empresa misional recayó en la corona española gracias a los privilegios que le otorgó la bula *Universalis Ecclesiae* dada por Julio II en 1508, por la que se concede a los monarcas hispanos, el patronato de la iglesia en América. Estos a su vez confiaron a las órdenes religiosas la conquista espiritual del territorio.<sup>245</sup>

Con la llegada de las órdenes religiosas a América se puso en marcha la conversión y evangelización de los indígenas americanos, tarea que requería de sus protagonistas, los frailes, una sólida moral cristiana y una adecuada formación en Teología que permitieran en algunos casos afrontar la lucha por la defensa de los indios.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

---

<sup>244</sup> Rodrigo Santofimio, “Juan de los Barrios (1553 – 1569): primer arzobispo en la jurisdicción del nuevo reino de Granada y la experiencia institucional de aculturación”, *Virajes* 17.1. (2015): 279.

<sup>245</sup> Gloria Espinosa, “Las órdenes religiosas en la evangelización del Nuevo Mundo”, *España medieval y el legado de occidente*, VV. AA., (México: SEACEX / INAH, 2005) 249.



Imagen 22

Fuente: "Mapa de la división eclesiástica", en Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso* (Bogotá: Colección La Salle, 1940) 43.

La anterior imagen corresponde a un mapa de la división eclesiástica. En él se detallan los límites de las divisiones eclesiásticas en el territorio colombiano, las sedes arzobispales, las sedes episcopales, las jurisdicciones territoriales de la iglesia católica conocidas como Vicariato apostólico, las Prefecturas apostólicas, la superioridad eclesiástica, el lugar de residencia del Vicario y la creación de las entidades eclesiásticas desde 1563. La mayor cantidad de entidades eclesiásticas se ubica en la zona norte del país; el sur y este del país, se caracterizan por el número insuficiente de población católica. Es por ello que allí se ubican los dos vicariatos más extensos: el del Caquetá y el de los Llanos de San Martín. Se estaba a la espera de que en la región se generaran el suficiente número de feligreses católicos para ser elevado a prelatura.

La imagen se ubica en el manual en la lección 28, correspondiente a Geografía eclesiástica; allí se detalla la división por entidades eclesiásticas en la República, el papel del Vicario general, los Vicarios apostólicos y Prefectos apostólicos. Para finalizar se hace alusión a la primera sede episcopal creada en el territorio, ubicada en Santa María la Antigua del Darién. En esta sección se presentan

algunas imágenes representativas de la arquitectura eclesiástica: templos, colegios fundados por religiosos y seminarios. Al respecto,

El hombre, desde los orígenes de su existencia, en una búsqueda permanente de respuestas a necesidades espirituales adhirió a creencias y religiones; así, las instituciones religiosas siempre constituyeron centros de poder y tuvieron un papel preponderante en la construcción y organización de espacialidades con fuertes manifestaciones en el paisaje.<sup>246</sup>

Desde la perspectiva emergente de la Geografía de las religiones, es posible comprender la incidencia de las instituciones religiosas en la configuración del espacio y la modificación de países por medio de la adecuación de espacios y escenarios destinados a materializar el culto a lo divino, espacios que se convierten en hitos locales, regionales o nacionales como consecuencia de su incidencia histórica y perdurabilidad en el tiempo.



Imagen 23

Fuente: "Estatua de fray Bartolomé de las Casas, protector de los indios", en Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (Bogotá: Librería Colombiana, 1920) 132.

La imagen corresponde a una estatua de fray Bartolomé de las Casas, el fraile dominico reconocido por su labor como defensor de los indios en la América

<sup>246</sup> Silvia Santarelli y Marta Campos, "Geografía de las religiones, espacios locales y subjetividades. Una nueva mirada en la enseñanza universitaria", *Revista de geografía de América central* 2.47E (2011): 2.

española. Aparece una imagen madura del religioso que viste una túnica de color oscuro; porta una cruz a la altura del pecho; se retrata acompañado de un indio que clama ante él. Su postura corporal y mirada parecen dar cuenta de un misionero doliente de las dificultades propias de la vida indígena en una América conquistada; se le retrata compasivo, atento y preocupado por una persona que clama a sus pies por ayuda.

La imagen se ubica en el manual en la sección correspondiente a la Conquista; allí se dedica un apartado al padre de Las Casas. Se detallan los pormenores de su llegada como capellán del ejército que condujo Jiménez de Quesada a la conquista del Nuevo Reino de Granada. En el texto se enaltece la figura del fraile dominico a causa de su virtuosa actitud ante las dificultades que para el ejército español representó el motín de la Tora, a orillas del río Magdalena. “Se dejó ir entonces la voz autorizada del apóstol, quien con suaves palabras y razonamientos vigorosos que secundaban los del jefe, acalló a los amotinados, tranquilizó los ánimos y dio alientos para perseverar en el viaje hasta darle cima”.<sup>247</sup> Por otro lado, se le atribuye como parte de su labor en América, el haber convertido a la fe cristiana al cacique de Suba, y lograr su bautizo. Poca o nula mención se realiza en el relato a los esfuerzos del fraile por dar a conocer las condiciones desfavorables de los indios y lograr así mejores tratos para ellos.



Imagen 24

Fuente: “Misiones del Caquetá y Putumayo”, en Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso* (Bogotá: Colección La Salle, 1940) 44.

<sup>247</sup> Henao 132.



Esta imagen es un retrato grupal de 15 indios Sionas, comunidad que habitaba generalmente las riberas del río Putumayo. Se destaca la presencia de mujeres, hombres y niños que visten largas túnicas que difieren en color y elementos protectores en los pies; portan gargantillas y collares de dientes de tigre y otros animales. En ambos extremos se ubican dos frailes que por su vestimenta parecen formar parte de las misiones capuchinas que llegaron al Putumayo y Caquetá entre los años 1893 y 1929 ante el abandono por parte de franciscanos y jesuitas que llegaron a la región durante la colonia desde Popayán y Quito.<sup>248</sup> Visten las túnicas clásicas de color café con capucha unida y la cuerda a la cintura que sostiene en traje, corte de cabello bajo y barba frondosa.

Para Misael Kuan, la búsqueda de mano de obra barata para la exploración de materias primas y productos agrícolas supuso al gobierno colombiano, la necesidad de civilizar a los indios para garantizar su incorporación en las dinámicas del sistema económico; las misiones religiosas fueron destinadas a civilizar en procura de la empresa estatal de exportación nacional. Desde la época de la colonia habían arribado a la región del Caquetá y Putumayo ordenes misioneras que posteriormente la abandonaron. Fue entonces cuando la misión de la Orden de los Hermanos Capuchinos hizo presencia en la zona, “estos misioneros incursionaron en esta región como adalides de un proyecto civilizador estatal en el que la religión tenía un papel importante”.<sup>249</sup> La unión entre el Estado y la Iglesia católica constituyó un vínculo fundamental que trajo consigo la transformación de las principales instituciones, dando potestad a la iglesia de adecuar y dirigir importantes sectores del país, potenciando la aculturación de una idea de Nación en la que la iglesia era parte fundamental.

---

<sup>248</sup> Misael Kuan Bahamón, “La misión capuchina en el Caquetá y Putumayo 1893 – 1929”. (Tesis de Maestría, Pontificia universidad Javeriana, 2013) 2.

<sup>249</sup> Kuan 2.



Imagen 25

Fuente: “Manizales. Templo del Sagrado Corazón de Jesús”, en Hermano Justo Ramón, *Geografía de Colombia. Primer Curso* (Bogotá: Colección La Salle, 1940) 45.

La imagen corresponde a la parroquia Sagrado Corazón de Jesús perteneciente a la Vicaría Foránea de San Antonio y la zona episcopal de Occidente (Manizales). Iglesia elevada con respecto a la actual Avenida del Centro. Su planta consta de tres naves, una central y dos laterales. El templo se compone de tres naves igualmente largas. Dos joyas estatuarias hacen parte de este templo; la imagen del Sagrado Corazón de Jesús y la de Nuestra Señora de la Consolación.<sup>250</sup> En la imagen se detallan la vista frontal de la parroquia, se destaca en lo más alto la torre del reloj a la altura de la entrada central; Su valor arquitectónico se ve reflejado en el estilo neogótico bajo el cual fue diseñada la edificación.<sup>251</sup>

Los espacios sagrados como medio de culto y veneración a lo divino son el reflejo de una idea común de participación religiosa en el territorio nacional. Para Leonardo Ramírez, “la religión católica gravita a la vez como factor de cohesión de

<sup>250</sup> Alcaldía de Manizales, “Ficha de inventario de bienes culturales inmuebles”, 2003. <https://goo.gl/ZSQufN> (09/07/2018)

<sup>251</sup> Alcaldía de Manizales 2.

la Nación y como motivo de su división”.<sup>252</sup> La iglesia católica y su legado, hace parte fundamental de la sociedad colombiana. Su presencia histórica en el país en numerosos ámbitos se materializó por medio de la adición a la fe, la celebración de ritos, la visita a lugares de culto y aún la injerencia en asuntos estatales, como su papel de mediador en el conflicto, la poca eficacia del Estado colombiano en materia educativa y social le asignó el papel de “padre ausente”; en este escenario la iglesia hizo el papel de “madre omnipresente en defensa de su rol”.<sup>253</sup>

Lo anterior da cuenta de una relación híbrida que en el caso colombiano comenzó a materializarse durante el siglo XIX; “la unión entre el Estado y la iglesia católica fue un acontecimiento trascendental luego de la consolidación regeneracionista plasmada en la Constitución Política de 1886”.<sup>254</sup> Dicho vínculo significó un cambio en las instituciones estatales; se pensó edificar una Nación cristiana bajo los postulados de la iglesia católica. La consolidación del ideal nacional y del ser colombiano se enfrascó en ideas excluyentes en búsqueda de materializar un nuevo orden nacional con tendencias homogeneizantes, producto del matrimonio que se consagró con la promulgación de la Constitución Política de 1886, entre el Estado, la Iglesia y el partido Conservador. La orientación de la educación pública fue puesta en manos de la iglesia; la publicación de manuales elaborados por religiosos fue sustancial. Era ineludible entonces que esta contaba con un gran poder en la sociedad colombiana; su influencia espiritual, política y cultural hacía de ella agente activo en el proceso de construcción de la Nación.<sup>255</sup>

Desde los promotores de la Regeneración, la Nación colombiana no podía pensarse sin la iglesia católica. La sociedad debía ser garante de las instituciones estatales, defensoras de la instrucción religiosa y promotores de la fe cristiana. “El

---

<sup>252</sup> Leonardo Ramírez, “¿Cuál ha sido el papel de la Iglesia en la construcción de Nación?”, *El Tiempo* 15 de septiembre de 2017. <http://www.eltiempo.com/vida/religion/papel-de-la-iglesia-catolica-en-colombia-en-la-construccion-de-nacion-131270> (16/07/2018).

<sup>253</sup> Ramírez, “¿Cuál ha sido?” 1.

<sup>254</sup> Javier Camacho, “Estado y religión católica en Colombia”, *Derecho y Realidad* 12. (2008): 147

<sup>255</sup> Camacho 149.

clero es parte de la Nación, la Nación es católica, y ella debe enorgullecerse”.<sup>256</sup> Se evidenció entonces como la iglesia, institución del Antiguo Régimen, se adaptó a la recién constituida República y sin necesidad de modificar sus creencias, perfeccionó su red de agentes (clero) y gozó de una gran aceptación social que permitió la defensa de los ideales cristianos y su permanencia como institución en la vida política, económica y social del país.<sup>257</sup>



---

<sup>256</sup> Oscar Blanco, “Fe y Nación en Colombia, la regeneración y el proyecto de una Nación católica 1885 - 1920” (Tesis de Maestría, Universidad industrial de Santander, 2009) 283.

<sup>257</sup> Luis Javier Ortiz Mesa, “La iglesia católica y la formación del Estado-Nación en América Latina en el siglo XIX. El caso Colombia”, *Almanack* 6 (2013): 12.



#### 4. Reconocimiento de nuevas identidades y diversidad cultural, 1991 – 2017

En este capítulo realizamos el análisis de las imágenes seleccionadas que corresponden al corpus iconográfico obtenido de los manuales actuales, es decir, aquellos que fueron publicados entre 1991 y 2017. De manera específica *Horizontes sociales 2*, *Identidades sociales 3* y *Amigos de las Ciencias Sociales 5*, a los cuales se dedicó un apartado para detallar entre otras cosas, su organización interna, los ejes que los estructuran y sus contenidos.

Inicialmente se abordaron dos postulados en torno al nacionalismo en el mundo contemporáneo y en Colombia como una Nación pluriétnica y multicultural, a partir de los planteamientos de algunos intelectuales y la revisión de Leyes y normas que en materia jurídica surgieron sobre el tema.

De la misma manera que en el capítulo anterior, se realizó un rastreo inicial de aquellas imágenes que hacían alusión a la Nación contenidas en los tres manuales; posteriormente se seleccionaron cinco que guardaban relación entre sí y se agruparon en igual número de categorías, con la particularidad de que en el rastreo inicial se identificaron **cambios y continuidades** en relación con las categorías identificadas en los manuales antiguos. La primera categoría de este capítulo se denomina *Reconocimiento de nuevas identidades y ciudadanía*; la segunda, *Colombia una Nación fragmentada en regiones*; la tercera, *Gestas y héroes patrios*; la cuarta, *Trazando los contornos del territorio nacional* y la quinta, *Símbolos políticos*. El análisis de las imágenes se realizó bajo los estándares ya definidos implementados en el desarrollo del capítulo anterior.

Cada categoría inicia con la descripción de la imagen, seguido de un apartado en el que se detalla con mayor precisión su contexto y por último se aborda la incidencia de dichas ilustraciones o las situaciones que retratan en la construcción de imaginarios de Nación; de igual manera, los cambios derivados de la promulgación de la Constitución Política de 1991, los acuerdos y convenios internacionales sobre la minorías étnicas y culturales y los cambios en materia jurídica y educativa en Colombia como consecuencia de nuevos discursos que abogan por el reconocimiento de la otredad.

#### 4.1 El nacionalismo en el mundo contemporáneo

Existe un debate alrededor del papel de la Nación y el nacionalismo en la actualidad. De un lado, autores como el historiador británico Eric Hobsbawm han señalado que existe una decadencia del nacionalismo, dado que ya no es el vector de cambio histórico que desempeñó un papel preponderante en el periodo comprendido entre la Revolución Francesa y el fin de la Segunda Guerra Mundial;<sup>258</sup> y que asistimos a una crisis del concepto decimonónico de Nación, puesto que el proceso de globalización ha puesto en duda “la validez de la vieja concepción de que la Nación formará un espacio unificado y homogéneo: en vez de una sola identidad nacional hoy en día se subraya la pluralidad de identidades”.<sup>259</sup>

Sin embargo, lo anterior da cuenta de que los conceptos no son estáticos, “sino que están enraizados social, histórica y localmente y deben explicarse en términos de estas realidades”.<sup>260</sup> En la misma línea, Hans König propone que se hace necesario repensar la historicidad de los procesos de formación de Nación, nacionalismos e identidad nacional en una perspectiva comparada, que inicia en los siglos XVIII y XIX y que llega hasta el presente siglo.

En tal sentido, los conceptos de Nación y nacionalismo han sufrido cambios y transformaciones en las postrimerías del siglo XX, un final de siglo afectado por el derrumbamiento de la Unión Soviética, el surgimiento de conflictos entre grupos nacionalistas en la Europa Oriental, el proceso de globalización y el auge del modelo neoliberal.

En lo que respecta al proceso de globalización,<sup>261</sup> si bien en este se produce una deslocalización transfronteriza de las relaciones sociales, de los procesos

---

<sup>258</sup> Hobsbawm, *Naciones* 173.

<sup>259</sup> Hans Joachim König, “Discursos de identidad, Estado-Nación y América Latina: Viejos problemas – Nuevos enfoques y dimensiones”, *Historia y Sociedad* 11 (2005): 11.

<sup>260</sup> Hobsbawm, *Naciones* 17.

<sup>261</sup> Al igual que Ulrich Beck, se considera que “La ‘globalización’ significa los ‘procesos’ en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios”. Rafael Vidal,

productivos y, una movilidad intensa de la información en el espacio,<sup>262</sup> también se ha caracterizado por el surgimiento de movimientos particularistas de carácter étnico e indigenista que promueven el reconocimiento y la defensa de la diversidad cultural.<sup>263</sup> Por tanto, en el mundo actual, como bien señala Rafael Vidal, se manifiesta una tensión entre los particularismos nacionalistas y el universalismo globalizador.<sup>264</sup>

De otro lado, autores como Anthony Smith se oponen al punto de vista de que la Nación y el principio nacionalista están en decadencia o prontas a desaparecer; por el contrario, se evidencia una continua proliferación de nacionalismos étnicos y territoriales en Europa Oriental, África y Asia.<sup>265</sup> El nacionalismo no solo se refiere a una política de cambio y de protesta, sino que alude a la política mediante la cual se reproducen los estados nacionales. Una forma de nacionalismo banal, que en términos de Michael Billig apunta a un conjunto de creencias ideológicas, prácticas y rutinas, que operan para reproducir al mundo de las naciones, y que se dan por sentado, dado su familiaridad y cercanía.<sup>266</sup>

Aunque se ha hablado de un “nuevo orden mundial”, o de una “aldea global” en la que las antiguas divisiones y fronteras nacionales se hacen más difusas o borrosas, los estados nacionales siguen siendo la forma predominante de organización política en el mundo contemporáneo.<sup>267</sup> Es el *mundo de las naciones* y no el mundo internacional, “que suele estar ‘inmerso’ en las sociedades, engranado en cada uno de los aspectos de nuestra vida, de nuestra política, siempre presente aunque apenas visible, como ‘banderas que no ondean el viento’”.<sup>268</sup>

## DE ANTIOQUIA

“Nacionalismo y globalización: localización-deslocalización simbólica del espacio social”, *Espéculo, Revista de estudios literarios* 11 (1999). <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero11/nacional.html> (26/07/2018)

<sup>262</sup> García, “Nuevo enfoque” 72-73.

<sup>263</sup> König, “Discursos” 22-23.

<sup>264</sup> Anthony Giddens citado en Rafael Vidal, 1999.

<sup>265</sup> Anthony Smith, *Nacionalismo* (Madrid: Alianza editorial, 2001) 147.

<sup>266</sup> Michael Billig, “El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional”, *Revista Mexicana de Sociología* 60.1 (1998):40-41.

<sup>267</sup> Billig 38.

<sup>268</sup> Smith, *Nacionalismo* 14.

La idea de una sociedad postnacional inscrita en el mundo posmoderno se sustenta en “la tesis del auge de una cultura global cosmopolita que cada vez irá subsumiendo y erosionando más las identidades y culturas nacionales”.<sup>269</sup> Una cultura global que se construye gracias al flujo de productos de compañías transnacionales, la intensidad de la comunicación de masas y la creciente estandarización de las pautas de consumo y estilos de vida que desdibujan las diferencias entre las culturas nacionales. De modo que, el “Imperialismo cultural” y las comunicaciones electrónicas de masas han creado las condiciones de existencia de una cultural global.

Sin embargo, Anthony Smith considera que el nacionalismo puede coexistir con el consumo global, puesto que

Las comunicaciones de masas han permitido reproducir los patrones estilísticos e institucionales de Occidente, a la par que la transferencia de productos y actividades occidentales. Al mismo tiempo, estas reproducciones y transferencias están organizadas por los gobiernos nacionales y se adaptan a los supuestos y prácticas culturales de las comunidades nacionales.<sup>270</sup>

En tal sentido, las elites de los estados nacionales pretenden incrementar su poder sobre los flujos de información y los productos culturales, dado que los medios de comunicación de masas junto con las técnicas de propaganda y la educación pública se constituyen en la vía expedita para inculcar en la población valores, sentimientos y creencias comunes que se asumen como nacionales. Por lo que, “el nacionalismo es más que un sentimiento nacional o una ideología nacionalista, es también una forma de cultura pública y politizada, basada en la ‘autenticidad’, así como un tipo de religión política que busca promover la identidad, la autonomía y la unidad nacionales”.<sup>271</sup>

Autores como Alejandro Álvarez y Mireya Lara sostienen que en la segunda mitad del siglo XX, se produjo un distanciamiento entre el nacionalismo y la Enseñanza de las Ciencias Sociales, en el marco de la coyuntura de finales de la Segunda

---

<sup>269</sup> Smith, *Nacionalismo* 158.

<sup>270</sup> Smith, *Nacionalismo* 159.

<sup>271</sup> Smith, *Nacionalismo* 159.



Guerra Mundial, y del periodo conocido como *la Violencia*. De modo que, “se abandonaba la matriz nacionalista para entrar a considerar el mundo globalizado como referente de las nuevas identidades que, desde entonces, se multiplicarían de la mano de la industria cultural y de nuevos movimientos sociales transnacionales”.<sup>272</sup>

En este contexto también emergieron los discursos desarrollistas de las agencias multinacionales que abogaban por una visión más universalizante de los problemas sociales. Por lo que se produjo, “un desplazamiento estratégico desde unos propósitos que abogaban por una identidad nacional, basada en la soberanía y en el estado democrático, a otros que sostenían la idea de una sociedad civil global y de una democracia transnacional”.<sup>273</sup> De modo que una de las finalidades de la enseñanza de la Historia fue la formación en valores democráticos y de ciudadanía, para fomentar la conciencia de pertenencia a una comunidad universal.<sup>274</sup>

La educación se vio permeada por la estrategia del desarrollo y los discursos de la tecnología educativa o los diseños instruccionales, en los que se acentuaron las reformas educativas de los planes de estudios, en coherencia con los objetivos de organismos internacionales como la Unesco, la Organización de los Estados Americanos, el Banco Mundial, entre otros. Se inició un proceso de mundialización de la Educación y de expansión vertiginosa y acelerada del sistema educativo que operó

En una doble vía: a la vez que colocaba a la educación como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad (la educación como factor de producción), instauraba aquella en el horizonte de las necesidades de la población, como factor esencial de movilidad social (la educación como factor de consumo).<sup>275</sup>

<sup>272</sup> Álvarez Gallego, *Las ciencias* 121.

<sup>273</sup> Lara 46.

<sup>274</sup> Lara 48.

<sup>275</sup> Alberto Martínez Boom y otros, *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2003) 84.

Durante la década de 1960 el movimiento de la Nueva Historia en Colombia tomó distancia de la vieja Historia de bronce, apologética y acontecimental, y se interesó por comprender la evolución de las sociedades del pasado, en términos de procesos y no de hechos. Algunos intelectuales como Rodolfo Ramón de Roux, Fernando Torres Londoño, Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán publicaron manuales escolares en los que se reflejó la impronta de esta nueva corriente historiográfica.<sup>276</sup>

Los nuevos manuales escolares pretendían introducir innovaciones pedagógicas y de contenido, por lo que abogaban por una enseñanza de la Historia desde una perspectiva económica y social, que no se redujera únicamente a la narración de acontecimientos políticos y militares. No obstante, tales producciones recibieron la férrea desaprobación de la Academia Colombiana de Historia, puesto que deshonraba a los próceres de la patria, gestores de la Independencia y la vida republicana y democrática e incitaba a las futuras generaciones hacia las dañinas ideas del comunismo y de las organizaciones guerrilleras. Un célebre debate, en ese sentido, fue registrado por el historiador Germán Colmenares en un combativo texto titulado “La batalla de los manuales”.<sup>277</sup>

El declive del desarrollismo se produjo a finales de la década 1980. La educación se puso al servicio de la productividad y la competitividad en las economías de mercado. El discurso de las competencias y la evaluación se constituyeron en el eje nodal de las políticas educativas, y las Ciencias Sociales no fueron ajenas a ello, como se evidenció en los lineamientos curriculares y en los Estándares de competencias. En tal sentido, la evaluación masiva, la gestión institucional y los estándares curriculares se constituyeron en los pilares, de una nueva estrategia que, bajo la consigna del mejoramiento de la calidad de la Educación se extendió por toda América Latina.<sup>278</sup>

---

<sup>276</sup> Nubia Sánchez Vásquez y Rosa Bolívar Osorio, “Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia”, *Pedagogía y saberes* 42 (2015): 63.

<sup>277</sup> Germán Colmenares, “Batalla de los manuales”, *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de textos y conciencia histórica*, comp. Michael Riekenberg (Buenos Aires: Alianza Editorial / FLACSO, 1991) 97-98.

<sup>278</sup> Martínez Boom 196-197.

Por otro lado, la acentuación de las diversidades culturales y de las identidades al interior de los Estados nacionales, puso en cuestión el proyecto político pedagógico de la primera mitad del siglo XX que pretendía forjar una identidad vinculada a un relato histórico común que homogeneizaba las diferencias culturales en la visión “horizontal” de la sociedad,<sup>279</sup> excluyendo las voces de grupos diferenciales que no encajaban en la comunidad imaginada divulgada por la Historia oficial. No obstante, estas voces marginales o discursos minoritarios en las últimas décadas han luchado por el reconocimiento y legitimación de sus legados culturales como parte fundante de la Nación colombiana, que ellos también integran.

Se plantea entonces, el cuestionamiento de la vieja concepción de Nación y se demanda un nuevo enfoque que propone que, “el proceso de imaginar la Nación es múltiple y la formación de las naciones modernas también es el resultado de intensos conflictos en los cuales los grupos subordinados participaron con sus propios discursos”.<sup>280</sup>

#### **4.2 Una Nación multiétnica y pluricultural en la Escuela**

El fin del siglo XX estuvo caracterizado por el auge de una idea de cultural alejada de los cánones tradicionales universales, más cercana a la concepción de singularidad y diversidad de las sociedades, esto como resultado de fenómenos mundiales ocurridos en dicho siglo, que sentaron las bases para el desarrollo de la discusión en torno a la alteridad y la otredad en el marco político y económico. “Acontecimientos como el debilitamiento de los estados nacionales, la ola migratoria mundial, y la apabullante globalización económica y mediática, son entre muchos otros, situaciones que acentuaron el asunto del reconocimiento, la diferencia cultural y sus derechos”.<sup>281</sup> Movimientos antes relegados en una atmósfera desigual, inequitativa, discriminatoria y racista que en el caso

---

<sup>279</sup> Bhabha 186.

<sup>280</sup> König “Discursos” 29.

<sup>281</sup> Elizabeth Castillo y Sandra Guido, “La interculturalidad: ¿Principio o fin de la utopía?”, *Revista colombiana de educación* 69. (2015): 18.

colombiano se remonta a fenómenos históricos que poseen como antecedente común el proceso de colonización europea en América.

La pregunta por los “otros” en el contexto nacional, tiene como antecedente la configuración y legitimación de discursos y acciones sobre los sujetos disímiles de la Nación durante los siglos posteriores a la época colonial; las relaciones desiguales y excluyentes se fundamentaron en un marco histórico de diferenciación cultural y racial impuesto inicialmente por los europeos en el continente, expresado en las políticas raciales, civilizatorias, religiosas y jerárquicas propias del periodo colonial. La intensificación de la desigualdad cultural supuso modos de subalternización de indios y de negros, que requirieron un tratamiento especial a razón de su condición de “diferentes”. En el campo educativo, se reconocieron tendencias que se articularon a nuestra Historia colonial en lo referente al signo de diferenciación con el cual se establecieron políticas educativas dirigidas a la población indígena y negra desde el mismo siglo XVIII.

Para Antonio Caicedo y Elizabeth Castillo, la educación para los “diferentes” se remonta a la época de la colonización de América, en la que operó una estrategia de civilización de los otros, no europeos, en las tierras recién conquistadas. Se dispuso de la “evangelización como dispositivo educador para indios y negros, y propició en el siglo XVIII la emergencia de la iglesia-docente como un sistema de administración de estas poblaciones”.<sup>282</sup>

A razón de los cambios ocurridos como consecuencia de los procesos de Independencia a comienzos del siglo XIX, la iglesia-docente como institución civilizadora, logró mutar en métodos y responder a los requerimientos de la nueva República, ratificados legalmente por medio de la Constitución Política de 1886 y el Concordato con la Santa Sede en 1887,

Iniciaron procesos que buscaron el orden desde perspectivas de homogeneidad, con tendencias discriminatorias y exclusiones clasistas;

---

<sup>282</sup> Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo, “Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones etnias”, *Nómadas* 33. (2010): 111.



circunstancias que imposibilitaron la coexistencia de diferentes corrientes de pensamiento religioso, mutilando la diversidad étnica y cultural de la Nación [...] la unión entre el Estado colombiano, la religión católica y el partido conservador pretende encontrar la cohesión social mediante la uniformidad de ideas, credos, lenguas y centralización política del Estado?<sup>283</sup>

En la Constitución de 1886 se omitió la referencia a la existencia de negros e indios como integrantes de la República; ello supuso la marginalidad política para las minorías étnicas ratificada desde la carta constitucional, quedando confinadas además a la marginalidad educativa, así como a la exclusión en el proceso de construcción de una identidad nacional por medio de los dispositivos ideológicos que llegaron a la Escuela como los manuales escolares, en los cuales se evidenció una marcada tendencia a omitir su presencia y a ratificar el proyecto evangelizador de las misiones religiosas en Colombia.

Fue con la Constitución Política de 1991 cuando finalmente se reconoció en términos jurídicos, la diversidad cultural del país y se reivindicó el reconocimiento y la inclusión de las minorías en el sistema político propio de un Estado Social de Derecho, que se proclama multicultural y pluralista y que a su vez reconoce la diversidad de la población que lo integra. La Constitución Política de 1991 marcó un escenario nuevo y otro tipo de reivindicaciones para las comunidades y pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y demás etnias que conforman la Nación; Colombia pasó de una Constitución cuyo ideal se basaba en conseguir la integración con base en la homogeneidad a otra que definió como ideal la riqueza de la diversidad étnica y cultural.<sup>284</sup>

En este contexto surgieron también formas de *resiliencia* de dichas comunidades,<sup>285</sup> organizadas en torno a la idea de legitimación política, económica y social. Emprendieron una lucha por el reconocimiento de su

---

<sup>283</sup> Camacho 145.

<sup>284</sup> Jacqueline Blanco, “Colombia multicultural. Historia del derecho a la inclusión”, *Diálogos de saberes* 22. (2005): 91.

<sup>285</sup> Edith Grotberg define la resiliencia como “la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas”. Citado en María García y Elsy Domínguez, “Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 11.1 (2013): 66.

condición cultural y racial en contra del Estado y la sociedad civil jerarquizadora y garante de dicha exclusión. En este escenario emergieron conceptos como multiculturalidad e interculturalidad en el marco político administrativo; el primero, hace alusión a las diferencias culturales entre grupos humanos que conlleva a la diversificación de la idea única de cultura nacional; el segundo aboga por la admisión de nuevas prácticas de resignificación que desafíen la homogeneidad, el control cultural y la hegemonía de la cultura dominante.<sup>286</sup>

Estos conceptos han estado presentes en las discusiones humanistas de las últimas décadas pues han fundamentado un marco político democrático tomando como base la pluralidad y la diversidad. En materia jurídica, se establecieron importantes logros de los indígenas y afrocolombianos en la Carta Magna que nos rige: los derechos culturales, territoriales, ambientales y de exploración de recursos naturales; los derechos políticos, sociales y económicos; y el reconocimiento territorial y la jurisdicción especial.<sup>287</sup>

En materia educativa, hacia finales de la década de 1970 iniciaron los procesos de formulación de políticas dirigidas a los pueblos indígenas por medio de la promulgación de los Decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, con los cuales se reestructuró el Sistema Educativo y el Ministerio de Educación Nacional. Se introdujeron cambios como: la participación, la cooperación, la investigación, el uso de lenguas nativas, la gratuidad, la financiación descentralizada, la elección especial para etnoeducadores y los calendarios flexibles.<sup>288</sup> “Para la población afrocolombiana, a partir de los años 90, se reconoció el derecho de estas comunidades a tener una educación propia con participación en la construcción curricular”.<sup>289</sup>

En el año 2007, el gobierno nacional creó la comisión intersectorial para el avance de la población afrocolombiana, palenquera y raizal, por medio de la promulgación

---

<sup>286</sup> Bhabha citado en Castillo, “La interculturalidad” 19.

<sup>287</sup> Blanco, “Colombia” 92.

<sup>288</sup> Ministerio de Educación Nacional, “Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad”, *Al tablero* 51 (2009). <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-208081.html> (26/07/2018).

<sup>289</sup> MEN, “Enseñar” 1.

del Decreto 4187 de dicho año. Con este decreto se buscó evaluar las condiciones de vida de las poblaciones Afrocolombiana, Palenquera y Raizal en aras a superar las barreras que impiden el avance de dicha población.<sup>290</sup> En este contexto se oficializó en el país la Etnoeducación “como una política de Estado para la atención educativa de los grupos étnicos, respondiendo también a la movilización política del movimiento indígena en los años 70 y como desarrollo del principio constitucional de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural de la Nación”.<sup>291</sup>

En la misma línea, se destacaron los lineamientos orientadores de la Unesco que Colombia acogió, en los cuales se procuró por una educación que garantizara la igualdad de oportunidades; es importante considerar a la Educación como un proyecto ciudadano de formación cívica, de igualdad de oportunidades para toda la población y de ejercicio pleno de la democracia. Es decir, estamos frente al desafío de entender la educación como un derecho humano, y como derecho fundamental, debe ser respetado y promovido por todos los Estados.<sup>292</sup> En su artículo 67, la Constitución Política reconoce la educación como un derecho fundamental de todas las personas, de carácter obligatorio entre los 5 y 15 años de edad que comprende como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica.<sup>293</sup> De este modo, “la Constitución de 1991 cambió el concepto de igualdad formal para dar paso a una igualdad material o real, partiendo de una desigualdad real para garantizar una igualdad verdadera”.<sup>294</sup>

En relación a los logros obtenidos por las comunidades indígenas y negras del país, se destacan: el derecho a la identidad cultural que conlleva la protección por parte del Estado a la diversidad étnica y cultural;<sup>295</sup> la libertad de cultos, como el derecho a profesar y difundir su religión; el reconocimiento de todos los credos

---

<sup>290</sup> Ministerio del Interior y de Justicia, “Decreto 4181 de 2007”, Bogotá, Colombia, 29 de octubre de 2007. [http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Decreto\\_4181\\_de\\_2007.pdf](http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Decreto_4181_de_2007.pdf) (26/07/2018).

<sup>291</sup> MEN, “Enseñar” 1.

<sup>292</sup> Unesco, “Educación en Quito”. <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/> (26/07/2018).

<sup>293</sup> *Constitución Política de Colombia* 27.

<sup>294</sup> Omar Herrán, “Las minorías étnicas colombianas en la Constitución política de 1991”, *Prolegómenos-Derechos y valores* 12.24. (2009): 201.

<sup>295</sup> *Constitución Política de Colombia* 13.

como iguales ante la Ley;<sup>296</sup> la jurisdicción especial indígena en el territorio, de conformidad con las normas y procedimientos siempre y cuando no contradigan lo estipulado en la Carta Magna;<sup>297</sup> la diversidad cultural como fundamento de la nacionalidad, cuya igualdad y dignidad será reconocida por el Estado;<sup>298</sup> y la cualidad de inalienables, imprescriptibles e inembargables de las tierras comunes de los grupos étnicos y las tierras de resguardo.<sup>299</sup>

En la misma línea, la normativa colombiana vigente respalda en materia educativa la defensa de la diversidad cultural y étnica del país, por medio de la expedición de documentos guía como los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales. El primero se estableció como una orientación curricular que pretendió determinar qué se debe saber y que se debe enseñar en la educación básica y media. Para ello el Ministerio de Educación Nacional buscó conciliar características y conceptos fundamentales del área con los objetivos de la educación y los intereses de los estudiantes en materia educativa.<sup>300</sup> El segundo “es un derrotero para establecer lo que nuestros niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer en la Escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y sobre todo su propio país”.<sup>301</sup>

En este documento, se establece como meta al terminar el grado tercero que los niños se “reconozcan como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional”.<sup>302</sup> También que “reconozcan y valoren la presencia de diversos legados culturales –

<sup>296</sup> *Constitución Política de Colombia* 15.

<sup>297</sup> *Constitución Política de Colombia* 94.

<sup>298</sup> *Constitución Política de Colombia* 29.

<sup>299</sup> *Constitución Política de Colombia* 27.

<sup>300</sup> Ministerio de Educación Nacional, “Lineamientos curriculares Ciencias Sociales”, Bogotá, Colombia. 2002. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf) (26/07/2018).

<sup>301</sup> Ministerio de Educación Nacional, “Estándares básicos de competencia en Ciencias Sociales ¡Formar en ciencias, el desafío”, Bogotá, Colombia! Julio de 2004. [http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/extension/pluginfile.php/6339/mod\\_resource/content/0/Modulo6/Enlaces\\_De\\_Interes/MEN\\_Estandares\\_Ciencias\\_Sociales\\_2004.pdf](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/extension/pluginfile.php/6339/mod_resource/content/0/Modulo6/Enlaces_De_Interes/MEN_Estandares_Ciencias_Sociales_2004.pdf) (26/07/2018).

<sup>302</sup> MEN, “Estándares” 30.



de diferentes épocas y regiones– para el desarrollo de la humanidad”.<sup>303</sup> Por otro lado, en los Lineamientos Curriculares del Área de Ciencias Sociales, se establece como eje generador número uno, “la defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad”;<sup>304</sup> y “las personas como sujetos de derecho y la vigencia de los derechos humanos”, como eje número dos.<sup>305</sup>

La Ley 115 de 1994 estableció como fin de la Educación, “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”.<sup>306</sup> El capítulo tres de esta Ley, está dedicado a la educación de los grupos étnicos, la cual “debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”.<sup>307</sup>

Se reconoce también la Etnoeducación como la educación para grupos étnicos que se ofrece a grupos o comunidades que integran la Nación y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.<sup>308</sup> Además, se reconoce la lengua materna como tradición lingüística y la característica bilingüe de las comunidades, así como la vinculación, administración y formación de los docentes para los grupos étnicos de conformidad con el estatuto docente y las normas vigentes para dichas comunidades.

En suma, desde la década 1990, se evidenció la promulgación de diversas normativas enfocadas al reconocimiento y aceptación de la diversidad como característica sustancial de la nacionalidad colombiana. El interés por definir marcos legales acerca de las comunidades indígenas y las minorías étnicas se fundamentó en el deseo de procurar la participación de todos en la vida política, económica y social de la Nación; a pesar de ello, el reconocimiento de la “otredad”, implica más que un marco jurídico fundamentado. Para Omar Herrán,

---

<sup>303</sup> MEN, “Estándares” 34.

<sup>304</sup> MEN, “Lineamientos” 38.

<sup>305</sup> MEN, “Lineamientos” 38.

<sup>306</sup> Congreso de Colombia, “Ley 115 de 1994”, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) (26/07/2018).

<sup>307</sup> Congreso, “Ley 115” 14.

<sup>308</sup> Congreso, “Ley 115” 14.

“el hecho no es otorgar derechos a diestra y siniestra, es otorgar las condiciones mínimas que coloquen en niveles de cierta favorabilidad a quienes por mucho tiempo no han disfrutado de los beneficios del Estado”.<sup>309</sup>

### 4.3 Manuales actuales: diversidad, multiculturalidad y otredad

Los manuales escolares son uno de los elementos centrales de la cultura escolar contemporánea; esto se evidencia en la variedad de los que se publican cada año, la existencia de importantes editoriales y las continuas modificaciones que se realizan a su contenido. Dichos textos son el resultado de una numerosa serie de intenciones profesionales, intervenciones sociales y regulaciones estatales que invaden las Escuelas y se convierten en importantes materiales de enseñanza y aprendizaje.<sup>310</sup> Para esta investigación se analizaron tres manuales escolares publicados entre 1998 y 2006, dirigidos a estudiantes de la básica primaria; los grupos editoriales encargados de su publicación son internacionales con sedes centrales en Madrid, Barcelona y Nueva Jersey.

El primer manual analizado fue *Horizontes sociales 2* publicado en el año 1998 por el grupo editorial Prentice Hall. Fue elaborado por Jaime Campos Hernández y Claudia Esguerra Hernández, acompañados por un grupo interdisciplinario de profesionales que conformaron un comité de especialistas de pedagogía y didáctica, diversidad cultural y equidad y género.<sup>311</sup> El manual se presenta a los estudiantes como una posibilidad para descubrir cosas nuevas sobre su entorno cercano, su familia, su colegio y su país.

El libro está compuesto por cuatro unidades que se componen de varios capítulos con secciones. La unidad uno se denomina *Compartamos*; La dos, *Vivir en*

---

<sup>309</sup> Herrán 204.

<sup>310</sup> Miriam Varela, “Sobre los manuales escolares”, *Escuela abierta: revista de investigación educativa* 13. (2010): 97.

<sup>311</sup> Jaime Campos Hernández es licenciado en Ciencias Sociales y filosofía de la Universidad de la Sabana, especialista en gerencia educativa y docente en área de sociales y filosofía. Claudia Esguerra Hernández es Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia con experiencia en docencia comunicativa y trabajo investigativo en el campo de la etnografía de la educación.

comunidad; la tres lleva por título *Caminemos lugares* y la unidad cuatro, *Colombianos*. En las dos primeras páginas de cada unidad se encuentra una pequeña historia acerca de los niños; en ellas se ubican las palabras clave que dan luces sobre el contenido siguiente. Se incluyen ilustraciones al inicio de los capítulos con las cuales es posible resolver los ejercicios que se plantean y reflexionar sobre el tema abordado.

El capítulo cuatro está dedicado a la patria. Allí se pretende el reconocimiento de los elementos constitutivos del ser colombiano; para los autores, “los colombianos y las colombianas compartimos un territorio y tenemos como símbolos patrios, la bandera, el escudo y el himno nacional”. Desde el texto se procura el reconocimiento de los lugares cotidianos y cercanos a los estudiantes como aquellos que sienten propios porque están dentro de un lugar más grande, el territorio nacional, que pertenece a todos los habitantes del país. Se señala la importancia de las fiestas patrias, pues con ellas se celebran acontecimientos importantes para los colombianos; “una fiesta patria celebrada por todos es el 20 de julio”.<sup>312</sup>

El segundo manual fue *Identidades sociales 3*, publicado en el año 2003 por el Grupo Editorial Norma. Cuatro personas participaron en su elaboración: José Feo Basto, Ana Ibarra Yepes, Juan Amador Báquiro y Liz Cabrera Mateus.<sup>313</sup> Consta de ocho unidades que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de “construir conceptos, analizar problemas, encontrar caminos para su solución y reflexionar sobre los valores y actitudes que contribuyen a su formación ciudadana”.<sup>314</sup>

El manual se estructura por medio de ejes curriculares y competencias: científicas y ciudadanas. Para cada eje se establece un propósito que se desarrolla en cada

---

<sup>312</sup> Campos Hernández 205.

<sup>313</sup> José Feo Basto es licenciado en Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Libre de Bogotá y especialista en enseñanza de la Historia. Ana Ibarra Yepes es Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en educación con énfasis en docencia de la Geografía y Docente de instituciones educativas. Juan Amador Báquiro es licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en educación y coordinador académico. Liz Cabrera Mateus es licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en enseñanza de la Historia y Docente de instituciones educativas.

<sup>314</sup> Feo 2.

una de las unidades. La unidad uno se denomina *Las normas y la convivencia* y tiene como eje “Defensa y promoción de los derechos humanos para construir la paz”; la unidad dos se denomina *¿Quiénes conforman la población ciudadana?* Y tiene como eje “Defensa de la condición humana y respeto por su diversidad”; la unidad tres se denomina *Elementos que permiten la vida* y tiene como eje “Personas como guardianes y beneficiarias de la tierra”; la unidad cuatro se denomina *¿Cómo prevenir y afrontar un desastre?* Y el eje “El planeta como un espacio de interacción”; la unidad cinco se denomina *¿Qué se produce en los Departamentos?* Y tiene como eje “Desarrollo económico sostenible y dignidad humana”; la unidad seis se denomina *¿Cómo está organizado mi Departamento?* Y el eje “Organizaciones políticas y sociales para afrontar necesidades y cambios”; la unidad siete se denomina *Los primeros seres humanos* y el eje “Las distintas culturas como guardianes y beneficiarios de la tierra”, por último, la unidad ocho, que se denomina *Llegaron los europeos* y el eje “las construcciones culturales como generadores de identidad y conflicto”.

Para estos autores, la Nación está formada por personas diferentes, que hacen parte de una misma sociedad, “que pertenecen a diferentes razas y etnias, viven en diferentes lugares y realizan distintas actividades”.<sup>315</sup> A pesar de las diferencias se comparten aspectos comunes como la necesidad de alimento, vivienda y vestido. También, nos une el sentido de pertenencia por el lugar que habitamos, así como sentirnos identificados por el dialecto, la comida, las costumbres, las tradiciones y los símbolos que nos identifican, que en nuestro caso pueden ser recursos naturales, banderas e himnos.<sup>316</sup>

Por último, el tercer libro analizado fue *Amigos de las Ciencias Sociales 5* publicado en el año 2006 por la Editorial Santillana. Los autores: María Mercedes Rodríguez, Zyomara Barragán Pulido, Ana Sierra Pinedo y José Ortiz Giménez, participaron colectivamente en la creación de la obra junto con el Departamento

---

<sup>315</sup> Feo 33.

<sup>316</sup> Feo 33.



editorial del grupo Santillana.<sup>317</sup> El manual se presenta como un “texto de consulta que comprende todo aquello que se debe saber y saber hacer al final del grado 5, está organizado en tres ámbitos, relaciones espaciales y ambientales, éticas y políticas, e históricas y culturales”.<sup>318</sup>

Está dividido en ocho unidades. Las primeras cuatro correspondientes al ámbito de las relaciones espaciales y ambientales; los temas enfocados en Colombia, las actividades económicas, la población, el gobierno, entre otros. Las unidades cinco y seis corresponden al ámbito de las relaciones ético-políticas; algunos de los temas que se abordan en estas unidades son: la Constitución nacional y los derechos humanos y Colombia en el siglo XIX (la Independencia nacional, la Gran Colombia, entre otros). Por último las unidades siete y ocho se ubican en el ámbito de las relaciones con la Historia y la cultura, y se abordan temas como Colombia en el siglo XX y Colombia en la actualidad.

En *Amigos de las Ciencias Sociales*, la Historia de Colombia se presenta bajo la forma de una serie de acontecimientos, es decir, “de actos siempre dramáticos y breves. Una batalla, un encuentro entre hombres de Estado, un importante discurso, una carta fundamental, son instantáneas de la Historia”.<sup>319</sup> Una Historia-relato que se basa en sus protagonistas y no en procesos históricos, y que se inscribe en el tiempo corto, de días, meses y años.

Cada unidad de este manual inicia con un juego que invita a los estudiantes a preguntarse por las temáticas siguientes; después, se introduce brevemente el tema central de la unidad y se realizan anotaciones explicativas que orientan a los estudiantes sobre la distribución de los contenidos.

---

<sup>317</sup> María Mercedes Rodríguez es licenciada en educación básica primaria de la Fundación Universitaria Monserrate, tiene experiencia como docente en básica primaria en colegios ubicados en la ciudad de Bogotá; Zyomara Barragán Pulido es tecnóloga en educación especial de la Universidad INCCA de Colombia, tiene experiencia como rectora y coordinadora de primaria en colegios ubicados en la ciudad de Bogotá; Ana Sierra Pinedo es historiadora de la Universidad Javeriana, analista del fondo documental de la secretaría de obras públicas; José Ortiz Giménez es sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, tiene un posgrado en Historia y es especialista en Ciencias Sociales.

<sup>318</sup> Rodríguez 3.

<sup>319</sup> Fernand Braudel, *Historia y las Ciencias Sociales* (Barcelona: Alianza Editorial, 1974) 27.

*Qué sabes del tema:* intenta orientar a los lectores entorno a las Ciencias Sociales y la relación que guardan con las cosas cotidianas. *Trabajo como científico social:* indica la manera científica cómo deben acercarse a los conocimientos. *Situación cotidiana* presenta acontecimientos comunes a los estudiantes que contribuyen a la comprensión de los temas que se abordan en la unidad. *Sabías que:* presenta datos curiosos y complementarios. *La lupa:* profundiza en algún aspecto relevante de la unidad y busca despertar el interés por la investigación y el conocimiento. *Manejo de conocimientos propios de las Ciencias Sociales:* busca facilitar el manejo de los conceptos propios de dichos campos del saber.<sup>320</sup>

Para estos autores, a los colombianos nos une una Historia común, por tanto “el ser colombiano o colombiana significa sentirse parte de la Nación”.<sup>321</sup> Ese sentimiento, según ellos, hace que nos sintamos orgullosos y deseosos de trabajar por el bien del país y contribuir a su crecimiento, esto por medio del reconocimiento de la diversidad en todos sus aspectos; diversidad que inicia desde la época de la Conquista cuando florecieron muchas culturas en este territorio y ello dio lugar a una “sociedad plural” que requiere reconocerse y sentirse orgullosa de esa característica identitaria.<sup>322</sup>

Las imágenes contenidas en estos tres manuales escolares se presentan en su mayoría a color, acompañadas de anotaciones reflexivas y detalles llamativos para los niños. En la revisión del corpus iconográfico se ha identificado la promoción de referentes de nacionalidad, como la búsqueda de los orígenes de la Nación, los elementos comunes a todos los habitantes del país y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural que posee. Se hace alusión a las diferencias culturales que se avistan en Colombia como un país de regiones, en las cuales se evidencian marcadas discrepancias que conforman lo diverso. A pesar de ello se comparten también lazos de hermandad y amor por Colombia. Se mencionan los héroes de abanderaron las luchas independentistas y de liberación del territorio

---

<sup>320</sup> Rodríguez 3.

<sup>321</sup> Rodríguez 6.

<sup>322</sup> Rodríguez 46.

nacional; se destacan los recursos naturales, así como la diversidad; igualmente, los símbolos patrios como aquellas insignias dignas de respeto que identifican a Colombia y que guardan relación con los acontecimientos de júbilo nacional.

### Reconocimiento de nuevas identidades y ciudadanías

La revisión de los manuales arrojó como resultado, la selección de 11 imágenes representativas que hacen alusión a las nuevas identidades y ciudadanías en Colombia, las comunidades negras y las comunidades indígenas tienen un lugar especial en los manuales, en los cuales se dedican amplios apartados a conceptualizar la diversidad y multiculturalidad del país, así como a categorizar la existencia de razas y grupos étnicos que conforman la población colombiana. De igual manera, se aboga por el reconocimiento y el respeto por la diversidad como característica principal de nuestro ser como Nación. Para efectos del análisis que se pretende se seleccionaron cinco imágenes que corresponden al corpus iconográfico referente a esta categoría.<sup>323</sup>

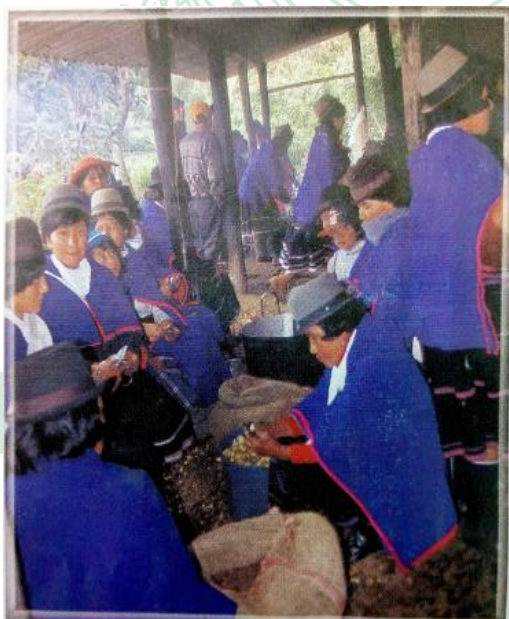


Imagen 26

Fuente: “Minga de indígenas guambianos en el Departamento del Cauca”, en José Feo y otros, *Identidades Sociales 3* (Bogotá: Editorial Norma, 2003) 93.

<sup>323</sup> “La raza es un concepto, un discurso real y complejo (una construcción cultural que, aunque no exista biológicamente) en el mundo de hoy construido en el contexto del etnocentrismo” Alcaldía Mayor de Bogotá, *Investigando el racismo y la discriminación racial en la Escuela* (Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá, 2009) 34.

En la imagen se muestra una Minga de indígenas guambianos en el Departamento del Cauca, con un grupo de mujeres desarrollando labores de cocina, y la presencia de niños y de hombres. Las mujeres portan la vestimenta característica de la comunidad; anaco, falda negra, blusa de un solo tono y pañolón azul de lana; sombrero de paño de ala corta y generalmente botas y medias de colores vistosos.<sup>324</sup> Se evidencia en la imagen la realización del trabajo de manera colectiva con fines de utilidad social; las mujeres como las encargadas de la alimentación de toda la comunidad; se retratan manipulando alimentos y alistando todo para su preparación.

En el manual escolar *Identidades sociales* se destaca de las sociedades indígenas que “la organización y la división del trabajo no responde a intereses individuales, sino que por el contrario se fundamenta en el beneficio común”,<sup>325</sup> en cual la minga más que actividad netamente económica, se configura como actividad social, donde se comparten experiencias y se busca las soluciones a las problemáticas de la comunidad. “Las mingas pueden ser convocadas por el Cabildo para labores comunales o por núcleos familiares para realizar celebraciones u otros acontecimientos cotidianos o ceremoniales como los matrimonios”.<sup>326</sup>

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

<sup>324</sup>

SINIC,

“Colombia

cultural”.

<http://www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/PaginaColCultural.aspx?AREID=3&SECID=8>  
(06/08/2018).

<sup>325</sup> Feo 93.

<sup>326</sup> Ministerio de Cultura, “Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños”, 11 de diciembre de 2014.  
[http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20Pueblo%20Misak%20\(Guambiano\).pdf](http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20Pueblo%20Misak%20(Guambiano).pdf) (06/08/2018).





Imagen 27

Fuente: “¿De dónde venimos?”, en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 46.

Esta imagen representa la diversidad cultural del país. Se distingue a una mujer que viste un sombrero negro de ala corta y un camión azul, lleva en la mano una chupeta o caramelo; sus rasgos faciales y la vestimenta que porta dan luces de su pertenencia a una comunidad indígena. También parece un joven de raza negra que viste camisa negra y sombrero grande, y por último, un chico mestizo que porta una pañoleta roja sobre una camisa de color blanco y lleva un sombrero color café con borde negro. El texto que acompaña a la imagen da cuenta de la necesidad de reconocernos como diferentes y que en cada uno “conviven múltiples características: que somos colombianos, mujeres y hombres; que somos de una región determinada, que somos mestizos, indígenas, afrocolombianos, blancos, que somos de la ciudad y del campo”.<sup>327</sup>

Dicha diversidad, encuentra sus orígenes en la época colonia, en la cual la población que habitaba estos territorios se mezcló de manera intensa; conquistadores, africanos e indígenas dieron origen al mestizaje del cual somos hijos buena parte de los colombianos. En este sentido, Víctor Álvarez señala la necesidad de resignificar el estudio de la época colonial en aras al reconocimiento

<sup>327</sup> Rodríguez 46.

de las dinámicas sociales que allí se desarrollaron; para él “Esos dos siglos y medio que separan la conquista de la Independencia y que nuestra historiografía ignoró durante mucho tiempo produjeron un resultado que podría sintetizarse como la formación de sociedades mestizas y en ello, el caso de la Nueva Granada es precisamente notable”.<sup>328</sup>



Imagen 28

Fuente: “Los afrocolombianos”, en José Feo y otros, *Identidades Sociales* 3 (Bogotá: Editorial Norma, 2003) 32.

En la imagen se identifica una pareja de raza negra que bailan según las tradiciones culturales de su comunidad. La mujer viste una falda larga y holgada, con una blusa color rosa cuya manga llega al codo, usa alpargatas y una pañoleta que cubre su cabello. El hombre porta un pantalón y una camisa blanca, con una pañoleta roja alrededor del cuello y un sombrero de ala ancha junto a otros implementos que adornan el vestuario de los bailarines. En el manual se identifica a los afrocolombianos como una población dispersa por todo el país, pero concentrada principalmente en el Pacífico y el Caribe colombiano. Como

<sup>328</sup> Víctor Álvarez, “Mestizos y mestizaje en la colonia”, *Revista fronteras* 1.1. (1997): 64.

elementos culturales propios de dicha comunidad destacan, “su espíritu festivo, la alegría de su música y baile, y el respeto por sus mayores”.<sup>329</sup>

La inclusión de imágenes que hacen alusión directa a las comunidades afrocolombianas fue tardía. Para Gloria Almeida este tipo de iconografía se remonta al siglo XX, cuando se incluyeron para representar “su pasado de esclavitud, su vida en los palenques y su situación de sumisión”.<sup>330</sup> Para esta misma autora, las organizaciones afrocolombianas creadas en el mismo siglo abanderaron la lucha política por el reconocimiento de su idiosincrasia y el enaltecimiento de su Historia como comunidad con un pasado, cultura e identidad propia en los currículos del país. Este ideal fue ratificado en la Constitución nacional en su artículo 68, en el cual se reconoce que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.<sup>331</sup>



Imagen 29

Fuente: “Mujeres Nukak – Maku”, en José Feo y otros, *Identidades Sociales 3* (Bogotá: Editorial Norma, 2003) 123.

---

<sup>329</sup> Feo 32.

<sup>330</sup> Almeida 227.

<sup>331</sup> *Constitución Política de Colombia* 27.

En la imagen anterior aparece un grupo de mujeres Nukak – Maku, “uno de los pueblos nómadas de Colombia, descubierto en 1988 que habitan las selvas del Departamento del Guaviare, entre los ríos Guaviare e Inírida”.<sup>332</sup> En la imagen las mujeres visten camisetas blancas y pantalones de igual color, así como collares y manillas en sus cuellos y muñecas; sus cabellos tienen cortes similares, de color oscuro y alisado, a la altura de los hombros. La información que acompaña la imagen en el manual aborda el tema de la llegada de los primeros pobladores a América, hace unos 40000 años, cuando grupos de nómadas cruzaron el congelado estrecho de Bering siguiendo manadas de mamuts y de renos.<sup>333</sup>

Las tradiciones culturales, las prácticas cotidianas y otros elementos propios de la comunidad, se abordan en el manual. La recolección de alimentos en las selvas del Guaviare, la caza de monos y otros animales salvajes por medio de dardos y lanzas, así como su vestimenta característica cuando salen de la selva, son elementos que allí se exponen. Sin embargo, es importante destacar la situación de marginalidad en la que muchas de estas comunidades se encuentran; el reconocimiento e inclusión efectiva de estas identidades requiere en términos de Jaime Caicedo,

Una democracia sin las limitaciones de clase impuestas, por el poder dominante, donde la redificación de la sociedad colombiana como una realidad heterogénea incluya sus componentes étnicos, las particularidades regionales del orden sociocultural, las características y rasgos predominantes en los procesos de mestizaje y la pluralidad de formas de la propiedad y del trabajo.<sup>334</sup>

---

<sup>332</sup> Feo 123.

<sup>333</sup> Feo 123.

<sup>334</sup> Jaime Caicedo, “Estado, Nación y Nación multiétnica”, *Colombia multiétnica y pluricultural*, comp. María Casas Trujillo y otros (Bogotá: Edición Príncipe, 1991) 236.





Imagen 30

Fuente: “¿Cómo es la población colombiana?”, en José Feo y otros, *Identidades Sociales 3* (Bogotá: Editorial Norma, 2003) 31.

La imagen hace alusión a las diferencias raciales, así como a la pertenencia a diversos grupos étnicos de la población colombiana. La diferenciación en grupos raciales responde según los autores del manual, a diferencias físicas como el color de piel y el tipo de cabello. En torno a ello, clasifican a la población del país en cuatro grupos raciales como son: los negros, los blancos, los indios y los mestizos. Se retrata a una niña de piel negra y ojos negros, cabello ensortijado, que viste una blusa de color blanco, y que reconoce a sus antepasados como “africanos que fueron traídos como esclavos a este territorio”.<sup>335</sup> Los blancos se ilustran con un niño de piel clara, cabello rubio, ojos oscuros y que viste una chaqueta en tela de jean sobre una camisa de botones. “los primeros blancos llegaron a este territorio cuando los europeos descubrieron a América a finales del siglo XV”.<sup>336</sup>

Se ilustra a un niño indio que tiene cabello oscuro y lacio, de piel oscura y de mediana estatura, sin camisa, sobre un fondo boscoso; usa un collar de dientes de algún animal y tiene dibujos de formas circulares en el rostro. Sobre esta imagen, se dice que son descendientes de los primeros grupos que habitantes que poblaron el continente hace más de trece mil años.<sup>337</sup> Y por último, los mestizos se ejemplifican con el retrato de una niña de piel trigueña, ojos y cabello oscuro, que viste un saco amarillo sobre una blusa posiblemente blanca, y que lleva en su

<sup>335</sup> Feo 31.

<sup>336</sup> Feo 31.

<sup>337</sup> Feo 31.

cabello una diadema de color morado. “La raza mestiza es el resultado de la mezcla entre indígenas, blancos y negros que se ha dado en Colombia durante cientos de años”.<sup>338</sup>

La diferenciación por razas responde a la necesidad de visibilizar las diferencias lógicas que se reconocen en la población colombiana como consecuencia de procesos de configuración cultural por regiones que se dio desde la época de la colonia. Esta diferenciación dio lugar a fenómenos como la exclusión social que es,

característicamente un proceso de naturaleza multidimensional e intergeneracional, por la existencia de estrechos vínculos funcionales entre las diferentes capacidades, libertades y derechos que tienden a reforzarse a través del tiempo en la configuración de una especie de círculo perverso y progresivo hacia la marginación empobrecedora o inclusión perversa.<sup>339</sup>

Desde la década de 1990, Juan Gamboa desmitificó el mito del Estado Nación, cuando afirmó que este, “se había constituido en un instrumento refinado de etnocidio que por la fuerza o por la seducción ha entrado a homogeneizar y a igualar una multitud y variedad de disímiles formas de ver, sentir e interpretar el cosmos”.<sup>340</sup> Para este autor, la construcción de la Nación debió iniciar con la afirmación y autoidentificación como pueblos de acuerdo con un proceso histórico y cultural, para después construir un aparato específico de administración y gobierno que integra en una Nación, pueblos, etnias y comunidades diversas y plurales.<sup>341</sup> Años después surgió el concepto de multiculturalismo, como mecanismo para reconocer las culturas y la diversidad.

En esta misma línea, Peter Wade considera necesario “enfocar el racismo y el concepto de raza como fenómenos con Historia y fuerza social propias (...) que guarda estrecha relación con el multiculturalismo, que no necesariamente conduce

---

<sup>338</sup> Feo 31.

<sup>339</sup> Luis Garay, “La inclusión social y la construcción de un Estado social de derecho”, *Inclusión social y nuevas ciudadanías*, VV. AA (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2003) 140.

<sup>340</sup> Juan Gamboa, “Estado-Nación y grupos étnicos en nuestra América”, *Colombia multiétnica y pluricultural*, comp. María Casas Trujillo y otros (Bogotá: Edición Príncipe, 1991) 223.

<sup>341</sup> Gamboa 224.

a la disminución del racismo y puede quedarse en gestos retóricos”.<sup>342</sup> Este autor trae a colación el debate en torno a la racionalización y el multiculturalismo a raíz de los procesos de reformas políticas y económicas que se han venido desarrollando en América latina a razón de discursos que abogan por la superación de la desigualdad étnica y racial. Wade problematiza el “multiculturalismo” en tanto afirma que en la práctica, se ha dificultado la materialización del estado de bienestar que este conlleva, así como la materialización de derechos especiales para las minorías étnicas.<sup>343</sup>

En el contexto colombiano, se concretaron en el ámbito jurídico mecanismos de protección para las minorías étnicas y culturales víctimas de una profunda exclusión y vulnerabilidad de sus derechos civiles. Una sociedad heredera de conflictos y desigualdades transitó un cambio sustancial con la promulgación de la Carta Magna de 1991, en contraste con la realidad del país muy disímil a los principios rectores de la Constitución.<sup>344</sup> A pesar de ello, con los discursos actuales se nutre el abanico de posibilidades para avanzar efectivamente en una inclusión eficaz y responder a los requerimientos globales en torno al reconocimiento de nuevas ciudadanía,<sup>345</sup> que reclaman el derecho a participar activamente en la sociedad colombiana.

### **Colombia una Nación fragmentada en regiones**

La revisión de los manuales arrojó como resultado la selección de 14 imágenes representativas que hacen alusión a una diferenciación por regiones culturales en Colombia, así como a la diversidad de costumbres de los grupos humanos que habitan cada una de ellas. Se resaltan diferencias en la vestimenta, música, folklor, alimentos típicos, gentilicios y deportes, así como aspectos del orden de lo

---

<sup>342</sup> Peter Wade, “Multiculturalismo y racismo”, *Revista Colombiana de Antropología* 47.2. (2011): 15.

<sup>343</sup> Wade 16.

<sup>344</sup> Garay 146.

<sup>345</sup> Este concepto hace referencia a “las formas de organización social y política que en su composición, propósito y acciones ilustran una renovada comprensión de lo que significa pertenecer a una comunidad política”. Fabian Acosta y otros, *Ciudadanía y nuevas ciudadanía* (Bogotá: Universidad Piloto de Colombia, 2016) 43.

cultural como las creencias, las costumbres y el patrimonio. Para efectos del análisis que se pretende se seleccionaron cinco imágenes que corresponden al corpus iconográfico referente a esta categoría.



Imagen 31

Fuente: "Región Insular, Caribe y del Pacífico", en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 42.

La imagen hace referencia a la diversidad del país como una consecuencia del mestizaje que trajo consigo "múltiples manifestaciones culturales en las distintas regiones naturales".<sup>346</sup> En el primer recuadro aparece una pareja de isleños que habitan la región insular; la mujer se retrata con un vestido azul holgado y detalles en blanco en cuello, puños y cadera; su cabello trenzado y recogido; el hombre viste pantalón negro y camisa manga larga blanca, tiene el cabello rizado y con estilo afro. En el manual se caracteriza a los habitantes de esta región como alegres y amantes de la música, así como de los platos que incluyen alimentos del mar.

En el segundo recuadro se presenta a una pareja de la región Caribe. Portan trajes típicos de baile caribeño; la mujer un vestido largo color rosa y blanco; el hombre una pañoleta roja sobre una camisa blanca. Lleva también un sombrero. "Los costeños, son alegres, comunicativos y amantes de la música, entre sus artesanías sobresalen el sombrero vultiao y la mochila arhuaca".<sup>347</sup> Los alimentos

<sup>346</sup> Rodríguez 42.

<sup>347</sup> Rodríguez 42.



típicos de esa región son la arepa de huevo, la carimañola, el bollo limpio, entre otros.

El tercer recuadro hace alusión a una pareja que habita la región del Pacífico. Visten trajes alegres de llamativos colores, acompañados de accesorios como sombreros, pañoletas, y vaina. Entre los ritmos musicales que destacan se encuentran el currulao y la salsa. El guerregue destaca como arte popular característico de la región y el sancocho de gallina, la lulada y el arroz atollado como alimentos típicos.

La distribución del espacio colombiano tiene unos antecedentes que se remontan a la época colonial, en la cual la corona española se vio obligada a dividirlo en unidades comunes para facilitar el dominio y la administración de los vastos territorios conquistados.<sup>348</sup> Aspectos sociales, económicos y del orden de lo geográfico de los territorios fragmentados posibilitaron tal división. Ángel Tuirán reflexiona en torno al territorio como un elemento primordial para la construcción del Estado moderno; su ordenamiento y organización constituye para el Estado un elemento básico de su estructura político-administrativa.<sup>349</sup> Asimismo, las relaciones entre los entes territoriales, los habitantes del lugar y la ordenación interna son ejes fundamentales para el desarrollo administrativo de las instituciones del gobierno.

Para Jaime Jaramillo Uribe, la fragmentación del territorio no fue arbitraria; por el contrario, “correspondió a la existencia real de ciertas diferencias de Geografía, riquezas naturales y aun antecedentes de población y cultura prehispánica”.<sup>350</sup> Bajo esta perspectiva la fragmentación regional del actual territorio colombiano estuvo mediada por unas lógicas similares, que posteriormente configuraron una identidad regional producto de las relaciones con el territorio que establecieron los habitantes de dichas regiones.

---

<sup>348</sup> Jaramillo Uribe 8.

<sup>349</sup> Ángel Tuirán Sarmiento, “Territorio y ordenamiento territorial posibilidades para la construcción de la región como nivel intermedio de gobiernos”, *Una mirada a las regiones desde la justicia constitucional*, eds. Gabriel Mendoza, José Cépeda y Liliana Achury (Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2013) 400.

<sup>350</sup> Jaramillo Uribe 8.



Imagen 34

Fuente: "Región Andina, de la Orinoquía y de la Amazonía", en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 43.

Esta imagen representa una pareja y dos individuos, pertenecientes a la región Andina, la región de la Orinoquia y la región de la Amazonía respectivamente. En el primer recuadro se retrata a una mujer de la región Andina que porta un vestido largo color rosa con detalles en café. Su cabello trenzado a ambos lados de las orejas, lo cubre un velo largo sostenido con un sombrero de ala pequeña. El bambuco, la guabina y el pasillo son los ritmos musicales característicos, los platos típicos son el ajiaco cundiboyacense, el manjar blanco, la bandeja paisa, entre otros.<sup>351</sup>

En el siguiente recuadro aparece una pareja representativa de la región de la Orinoquía; la mujer viste una falda a la altura de los tobillos, una camisa de boleros blanca que deja sus hombros al descubierto. Tiene cabello rubio rizado adornado con una flor. El hombre viste un pantalón café y una camisa blanca manga larga con un sombrero de lana café de ala corta. Ambos calzan zapatos bajos de color oscuro. Se menciona el contrapunteo como el canto más importante de la región, el sopro como práctica cultural y las cachapas y ternera a la llanera como alimentos típicos.

En el tercer recuadro aparece un hombre de la región de la Amazonia que viste un atuendo ligero, de dos piezas, que cubre la zona de la pelvis y el pecho; posee

<sup>351</sup> Rodríguez 43.

objetos decorativos que cuelgan a un costado de su cuerpo. Lleva una cerbatana en la que se introducen dardos o flechas para cazar. Como aspecto musical se destacan los cantos amazónicos que revisten una especial importancia y como alimentos típicos se mencionan el cazabe y la fariña, alimentos que se preparan con yuca brava.<sup>352</sup>

Así entonces, la división territorial del país respondió a distintos momentos históricos que fueron forjando una redistribución espacial producida y modificada por sociedades que interactuaron con el espacio,

El espacio es un producto social, es una obra humana, y representa un modo de existencia de las sociedades. Como toda sociedad produce un espacio organizado bajo formas visibles y materiales, esta producción queda registrada bajo la forma de valoración del paisaje, las infraestructuras, la vivienda, elementos que son resultado de la acción humana. Esto es más claro si tenemos en cuenta que el espacio es producido y organizado, y esta organización es el resultado de un movimiento constante de transformación, de manera igual a la evolución de la sociedad que ocupa ese espacio.<sup>353</sup>



Imagen 37

Fuente: "Paisas, costeños y opitas", en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 45.

En esta imagen se retrata a un paisa, representado en un hombre que carga una silleta, viste pantalón gris y camisa azul, sombrero y carriel; los paisas se caracterizan por su espíritu laborioso y emprendedor; por ser buenos negociantes

<sup>352</sup> Rodríguez 43.

<sup>353</sup> Fabio Zambrano (ed.), *Colombia país de regiones*, Volumen 1 (Bogotá: CINEP / COLCIENCIAS, 1998) 5.

y trovadores. En el segundo recuadro se representa a un costeño que viste pantalón y camisa blancos, alpargatas, mochila de varios colores y un sombrero. En el manual se menciona que los costeños hablan con rapidez y son alegres y comunicativos. En el tercer recuadro se representa a una mujer opita, habitante de los Departamentos de Huila y Tolima. A ellos los caracterizan su solidaridad y tranquilidad. Porta un vestido largo de color azul cielo, con una manta sobre sus brazos, lleva el cabello trenzado hacia un costado y adornado con un moño.

El hombre como modificador del territorio entabla relaciones complementarias que contribuyen a la formación de dinámicas del orden de lo cultural y social que pueden establecerse como características únicas e inherentes a una determinada región. Para estas regiones se establecen como referentes espaciales “la montaña y la vertiente a la cual debió enfrentarse como titán el labrador con sus hierros, tumbando bosques y levantando pueblos. Aunque la Geografía sabanera y ribereña es tan importante como la de la vertiente, la identidad paisa se mide con esta última, con la de los pueblos históricos que anudaron la región”.<sup>354</sup>



Imagen 40

Fuente: “Cundiboyacenses, llaneros y santandereanos”, en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 45.

En la imagen aparece una mujer habitante de la región cundiboyacense que viste una falda larga de color azul y una especie de ruana café; usa un sombrero café

<sup>354</sup> Julián Estrada y otros, “Vida cotidiana: va la vida en el desfile”, *Colombia país de regiones*, Volumen 1, ed. Fabio Zambrano (Bogotá: CINEP / COLCIENCIAS, 1998) 130.



de ala corta; viste también zapatos cubiertos. En esta zona del país se destaca el tejo o turmequé como el deporte autóctono. Además, su espíritu laborioso, afectuoso y caballeroso destaca entre los demás. Seguidamente aparece un hombre llanero vestido de blanco con un sombrero del mismo color. Se identifica a los llaneros como fuertes, laboriosos, amantes de los caballos y de la música de su región. Por último, aparece una mujer que representa a los santandereanos y viste una falda azul con detalles en blanco y una camisa color rojo de boleros; tiene el cabello trenzado y usa un sombrero café. En el manual, los santandereanos se identifican por su carácter fuerte, por ser amantes de la Independencia y del trabajo y porque la zona que habitan es la cuna de importantes compositores del folklor colombiano.<sup>355</sup>

La fragmentación del territorio en regiones en este manual se percibe como algo estático e inmutable, que responde a características inequívocas, inherentes e inacabadas de cada una de las regiones. Sin embargo, es importante problematizar el hecho de que “las regiones, como espacios socialmente construidos, nos son inmutables, sino que cambian, creciendo o decreciendo según las distintas fuerzas que actúan en la larga duración”.<sup>356</sup>



Imagen 43

Fuente: Fuente: “Nariñenses y Caucanos”, en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 45.

<sup>355</sup> Rodríguez 45.

<sup>356</sup> Zambrano 6.

Por último, en esta imagen aparecen dos mujeres, una caucana y otra nariñense respectivamente. La primera viste una falda en tono violeta a la altura de los tobillos con una blusa amarilla y un chal morado: a los nariñenses los caracteriza su laboriosidad, son tradicionales y excelentes artesanos, amantes de la familia y protectores de su tierra. La mujer caucana lleva un vestido largo de color blanco y una chalina del mismo tono, el cabello suelto adornado con una flor y en sus pies unos zapatos cubiertos de tacón bajo. Los caucanos son excelentes deportistas y muy activos.<sup>357</sup>

El territorio de Colombia presenta sin duda alguna un profundo fraccionamiento que ha configurado y caracterizado a la población que lo habita; la gran diversidad, los rasgos comunes al espacio y a la población, y en algunos casos la exclusión social, han contribuido a la persistencia de las diversas estructuras regionales. Para Luis Garay, es precisamente “la dimensión territorial la que muestra cómo varias regiones del país se encuentran claramente marginadas del acceso a bienes, servicios y procesos políticos que no solo restringen su situación a niveles muy precarios sino que, además, les impide integrarse a relaciones sociales, económicas y políticas más modernas en el país”.<sup>358</sup>

En este sentido, se hace necesario, “un nuevo mapa que sea consecuencia de la vida colectiva, que mantenga un ritmo flexible permitiendo a los colombianos proyectarse dinámicamente a un futuro mejor”, y que permita la dinamización de los territorios que debido a múltiples causas comparten elementos comunes que pueden favorecer la fragmentación regional de los mismo, sin dejar de lado, la necesidad de establecer núcleos menores para administrar grandes extensiones de terreno.<sup>359</sup>

---

<sup>357</sup> Rodríguez 45.

<sup>358</sup> Garay 147.

<sup>359</sup> Orlando Fals Borda, “Reflexiones sobre reordenamiento territorial” *Colombia multiétnica y pluricultural*, comp. María Casas Trujillo y otros (Bogotá: Edición Príncipe, 1991) 59.

## Gestas y héroes patrios

En la revisión de los tres manuales se identificaron 14 imágenes representativas de aquellos hombres que durante el siglo XIX, “trabajaron por construir una identidad nacional propia y lucharon por romper los lazos económicos y políticos que los ataban con España”;<sup>360</sup> una identidad forjada al fragor de la lucha tanto en el campo de batalla como en la esfera política. Del total de imágenes se seleccionaron las cinco más representativas para analizarlas a continuación.



Imagen 46

Fuente: Alfredo Boulton, “Los retratos de Bolívar” (Miniatura sobre marfil de forma ovalada, 0.12 por 0.095 cm). Museo Nacional, Bogotá. Reimpreso en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 85.

En la imagen aparece Simón Bolívar, de forma ovalada, de medio perfil con su uniforme militar, pechera roja, casaca azul y sus chatarreras; al fondo aparece un paisaje en colores tenues. Dicho retrato “perteneció a doña Bolivia de Francisco Martín y a don José María Quiñones de León. Colección de Alfredo Boulton”,<sup>361</sup> y actualmente forma parte de la colección del Museo Nacional en Bogotá. En el manual escolar *Amigos de las Ciencias Sociales* se destaca el papel de Simón Bolívar en la empresa independentista,

<sup>360</sup> Rodríguez 82.

<sup>361</sup> Uribe White 124.

El joven militar **Simón Bolívar**, quien con el apoyo del general **Francisco de Paula Santander** inició la organización de un ejército patriota en los llanos del Casanare. Este ejército cruzó la cordillera oriental de nuestro país y en el **punto de Boyacá**, venció de manera definitiva a las tropas españolas en la **batalla de Boyacá**, el **7 de agosto de 1819**. Con este triunfo se puso fin al dominio español en nuestra tierra.<sup>362</sup>

Igualmente, se menciona el sueño de Bolívar de crear una gran Nación que integrará a varias regiones de América del Sur, y que se materializó en la Constitución de la República de Colombia, integrada primero por Venezuela y el Nuevo Reino de Granada y posteriormente por Ecuador.<sup>363</sup> En 1821 se designó a Simón Bolívar como presidente de la República, y a Francisco de Paula Santander como el vicepresidente; se promulgó la Constitución de Cúcuta, que estableció lo siguiente: “Un gobierno popular y representativo. Se conforman los poderes legislativo, ejecutivo y judicial. Se garantiza seguridad, libertad, propiedad e igualdad de los ciudadanos ante la Ley”.<sup>364</sup>

Aunque desde la carta constitucional se promulgó la libertad e igualdad como principios del nuevo Estado republicano, en la práctica la situación de los indígenas y los negros no mejoró una vez alcanzada la Independencia, dado que siguieron en un régimen de sometimiento y esclavitud. Se plantean tres interrogantes: “¿Qué crees entonces que cambio con la Independencia?, ¿Quiénes crees que se beneficiaron? ¿Por qué?”<sup>365</sup> Estas preguntas sugieren que la Independencia fue una revolución parcial, o un cambio marginal, en términos de Javier Ocampo, ya que la modificación de ideas e instituciones durante este proceso histórico tuvieron un mayor impacto en la estructura política, y en menor

---

<sup>362</sup> Rodríguez 85. Los subrayados son del texto original.

<sup>363</sup> Rodríguez 86.

<sup>364</sup> Rodríguez 59.

<sup>365</sup> Rodríguez 86.



grado se produjeron cambios en los demás aspectos socioeconómicos y culturales.<sup>366</sup>

Pese a que se señala que la Independencia nacional se produjo gracias al apoyo de los indígenas y negros, se presenta como un proyecto ideado solo por un grupo social dirigente,

Los criollos, que eran los descendientes de los antiguos pobladores españoles pero nacidos en este país de América, se dieron cuenta de que podían gobernarse por sí mismos sin tener que depender de las decisiones de los reyes españoles y sin tener que subordinarse a los españoles que venían de la península ibérica a ocupar los altos cargos del gobierno y de la administración de nuestro país.<sup>367</sup>

Una versión de la Historia que no reconoce el papel preponderante de los sectores subalternos en el proceso independentista y en la configuración del ejército patriota, y que solo glorifica a los grandes héroes emancipadores: Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander.



Imagen 49

Fuente: Luis Alberto Acuña, "Francisco de Paula Santander" (Óleo: 89 por 72 cm). Palacio de Nariño, Bogotá. Reimpreso en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 86.

<sup>366</sup> Javier Ocampo López, *La Independencia de Colombia* (Bogotá: Fundación para la investigación y la cultura, 2009) 14.

<sup>367</sup> Rodríguez 83.

La imagen anterior corresponde al retrato del general Francisco de Paula Santander, pintado al oleo por Luis Alberto Acuña. Con expresión hierática, utilizando su uniforme militar. Con la mano derecha sostiene su sombrero, y con la mano izquierda apunta hacia un punto en el mapa. En el fondo se encuentran unos libros y un árbol; el original actualmente reposa en el Palacio de Nariño.<sup>368</sup> Dicha obra, hace parte del arte heroico en Colombia, interesado en la representación de personajes vinculados con el origen de la institucionalidad republicana y la gesta emancipadora.<sup>369</sup>

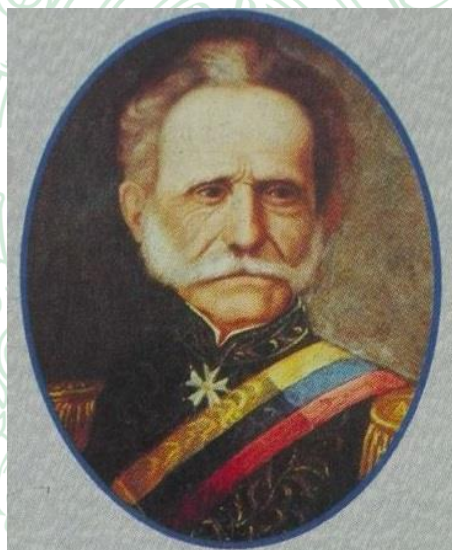


Imagen 52

Fuente: “Tomás Cipriano de Mosquera”, en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 59.

En la imagen aparece el militar y estadista Tomás Cipriano de Mosquera,<sup>370</sup> en medio plano, usando su uniforme militar. En su pecho lleva la bandera de Colombia, y en su cuello lleva una estrella. Se menciona su participación en la promulgación de la Constitución de los Estados Unidos de Colombia, en 1863. En ella “se establece un Estado federado. Se elige un presidente por un periodo de dos [años] sin posibilidad de reelección. El presidente es elegido por los

<sup>368</sup> Moreno 105.

<sup>369</sup> Carlos Vásquez, “Arte heroico en Colombia. Algunas cuestiones de representación, institucionalidad, guerra e identidad”, *Credencial de Historia* 311 (2015). <https://bit.ly/2vFWDnG> (06/08/2018).

<sup>370</sup> Rodríguez 59.

representantes de los estados. La elección es indirecta”.<sup>371</sup> Este gobernante recibió el nombre de liberal radical, por el carácter estricto y rígido de sus reformas, así como por descartar las propuestas políticas y opiniones de aquellos que no pertenecían a su grupo.<sup>372</sup> Tomás Cipriano de Mosquera hacía parte, junto con José María Obando y José Hilario López, de aquellos

Caudillos militares de origen oligárquico que sobrevivieron a las guerras de la Independencia y lograron seguir vinculados a la política nacional aprovechando la imagen de prohombres o héroes de la patria gracias a su poder, prestigio y clientelas regionales, que los ayudaron a alcanzar la presidencia de la República e influir en el gobierno colombiano durante gran parte del siglo XIX.<sup>373</sup>

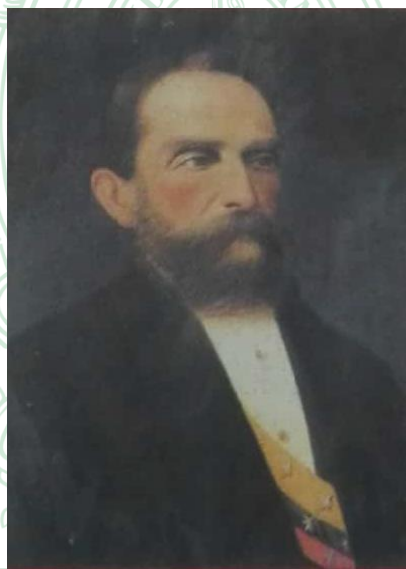


Imagen 55

Fuente: “Rafael Núñez”, en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales* 5 (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 90.

Esta imagen corresponde al estadista del Caribe, Rafael Núñez. Esta de medio plano, con una prominente barba, usando un traje negro, camisa blanca de botones y en su pecho tiene la bandera de Colombia con estrellas blancas. Se

<sup>371</sup> Rodríguez 59.

<sup>372</sup> Rodríguez 88.

<sup>373</sup> Nancy Otero, *Tomás Cipriano de Mosquera Análisis de su correspondencia como fuente historiográfica y mecanismo de poder. 1845 – 1878* (Cali: Universidad del Valle, 2015) 19.

resalta su participación en la promulgación de la Constitución de 1886, que representó una

clara reacción contra el liberalismo imperante desde 1849, y principalmente contra la Constitución de 1863. (...) Así, la nueva Constitución restableció el centralismo al darle amplios poderes al presidente de la República y al aumentar su periodo de gobierno de dos a seis años. Este planteamiento, obtuvo el apoyo de los conservadores y de algunos liberales moderados.<sup>374</sup>

De igual manera, se plantea que el proyecto político de la Regeneración, liderado por Rafael Núñez, contribuyó al fortalecimiento de la unidad nacional de la República de Colombia, puesto que la carta constitucional de 1886 tuvo vigencia por más de un siglo, rigiendo el comportamiento de la población y de sus instituciones, e instaurando el centralismo como doctrina política y administrativa en el territorio nacional.



Imagen 58

Fuente: "Reconquista", María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 85.

Imagen 59 Imagen 60

Fuente: "Reconquista", María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 85.

<sup>374</sup> Rodríguez 90.



En la imagen se presenta una batalla entre la caballería e infantería de dos bandos militares; unos portan casaca azul y los otros de color roja. En lo que respecta al armamento, utilizan espadas, mosquetes y cañones. Dado que la imagen se encuentra en la margen inferior del apartado que habla sobre la Reconquista, se puede inferir que hace referencia al combate entre el ejército realista y los patriotas. El éxito de la expedición militar del mariscal español Pablo Morillo, obedeció a las divergencias políticas en las provincias del Nuevo Reino de Granada, en torno a la forma de gobierno más idónea para la recién independizada Nación. Los simpatizantes del centralismo y del federalismo se enfrentaron en una fuerte guerra civil; tales disensos provocaron que la declaración de Independencia, efectuada en Santa Fe de Bogotá, en 1810 no durara mucho.<sup>375</sup>

El 20 de julio de 1810, es una fecha considerada de gran importancia en la Historia nacional, por ello, “cada año, la fecha del 20 de julio es día festivo en nuestro país. Esto se debe a que en esa fecha, a comienzos de siglo XIX, se acabó la dominación que España ejerció en nuestro territorio, que para entonces se llamaba la Nueva Granada”.<sup>376</sup> La conmemoración que se realiza de este acontecimiento, pretende trazar una continuidad entre los muertos, los contemporáneos y los que aún no nacen; es decir, las prácticas de remembranza tratan de recuperar el pasado de la Nación y conectarlo con el presente, “estableciendo etapas del desenvolvimiento de la comunidad y evocando un sentido de continuidad nacional. La conexión y la continuidad son esenciales para el concepto de ‘Nación’ y para su identidad cultural colectiva.”<sup>377</sup>

La vinculación de la Independencia nacional con el mundo actual se evidencia en las siguientes líneas: “podrías pensar que el proceso de Independencia de Colombia no tiene ninguna relación con tu vida, ya que sucedió hace casi dos siglos. Sin embargo, te invitamos a pensar como sería tu vida si Colombia

---

<sup>375</sup> Rodríguez 85.

<sup>376</sup> Rodríguez 83.

<sup>377</sup> Anthony Smith, “Conmemorando a los muertos, inspirando a los vivos. Mapas, recuerdos y moralejas en la recreación de las identidades nacionales”, *Revista Mexicana de Sociología* 60.1 (1998): 70.

estuviera aún bajo el dominio de otro país”.<sup>378</sup> Un ejercicio de empatía histórica que busca que los estudiantes reflexionen sobre la incidencia del pasado en la definición de su presente.

Los héroes y sus gestas militares son evocados mediante celebraciones y ritos patrióticos nacionales, que condensan una versión oficial del pasado, “un relato unificador, creador de memoria y Nación, con el que todos los habitantes (...) pudieran identificarse, son relatos si bien celebres y gloriosos, son en gran medida, exagerados, tergiversados y míticos, pero que han perdurado en la memoria colectiva”.<sup>379</sup> Una narración del pasado, en la que se exponen una serie de imaginarios contruidos e inventados de Nación, que buscan fortalecer los lazos de identidad y de pertenencia a una comunidad política, legitimar las instancias de poder establecidas y asegurar el orden social. Si bien tales sectores buscan transmitir sus valores e intereses en el conjunto de la sociedad, como compartidos y pertenecientes a todos, también surgen “diversas expresiones de resistencia y tensiones de diferente índole, cuya resolución contribuye a la definición del rumbo de las naciones”.<sup>380</sup>

### **Trazando los contornos del territorio nacional**

Se identificaron 17 imágenes que aluden a la configuración territorial de Colombia, formada por “la constelación de recursos naturales, lagos, ríos, planicies, montañas y bosques; y también por los recursos creados: carreteras, ferrocarriles, conducciones de todo orden, diques, presas, ciudades, y otros”.<sup>381</sup> En la revisión de los manuales escolares, se evidenció la inclinación de sus autores por abordar

---

<sup>378</sup> Rodríguez 84.

<sup>379</sup> Andrés Salamanca, “Reclutamiento forzado en el Ejército Patriota durante la campaña libertadora. Ni tan voluntarios, ni tan obligados” (Memorias. XVIII Congreso colombiano de Historia, N° 20, Medellín, 2017) 27.

<sup>380</sup> Josué Sarmiento, “El centenario de la Independencia como ruta para enseñar a vivir los 200 años. Colombia 1910-2010”, *¿Para qué enseñar Historia?: (ensayos para) educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales*, comp. Javier Guerrero y Luis Weisner (Medellín: La Carreta Editores / Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011) 177.

<sup>381</sup> Milton Santos citado en Manuel Pérez, “La conformación territorial en Colombia: entre el conflicto, el desarrollo y el destierro”, *Cuadernos de Desarrollo Rural* 51 (2004): 63.

las actividades productivas que se realizan en las diferentes zonas del país, el relieve y la hidrografía colombiana, y la localización de los diferentes grupos raciales en las entidades territoriales. Del corpus iconográfico se seleccionaron cinco imágenes representativas para analizarlas a continuación.



Imagen 61

Fuente: "Colombia en el mundo", en José Feo y otros, *Identidades Sociales 3* (Bogotá: Editorial Norma, 2003) 98.

En esta imagen aparece el mapa de la ubicación de Colombia en el mundo; su posición respecto a los cinco continentes, los cuatro océanos -se omite el océano Antártico-, los paralelos, como el Trópico de Cáncer, la Línea Ecuatorial y el Trópico de Capricornio y con el Meridiano de Greenwich. Se plantea que Colombia es un país de América, situado específicamente "en la esquina noroccidental de Suramérica, circunstancia que le permite tener costas sobre los océanos Pacífico y Atlántico. Además, Colombia se encuentra en el centro del continente, lo que le brinda facilidad para agilizar sus relaciones comerciales con el resto del mundo".<sup>382</sup>

<sup>382</sup> Rodríguez 10.



Imagen 64

Fuente: "Fronteras terrestres y marítimas de Colombia", en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 11.

En la imagen aparece el mapa del territorio colombiano conformado por el espacio continental que se compone por el suelo, "que es el lugar donde habitamos todos los colombianos",<sup>383</sup> y por el subsuelo y sus recursos que pertenecen al Estado. Su extensión es de 1.141.748 km<sup>2</sup>; el espacio marítimo, conformado por el mar territorial, el subsuelo marítimo y el mar patrimonial o zona económica exclusiva, corresponde a 200 millas náuticas, en las que Colombia tiene derecho a controlar la pesca y proteger el medio ambiente, pero no ejerce soberanía. También en el mapa se indican las fronteras terrestres y marítimas:

Allí, aparecen señalados los países vecinos y los océanos Pacífico y Atlántico. Los límites de Colombia son: **por el norte**, el océano Atlántico; por el oriente, Venezuela y Brasil; **por el sur**, Perú y Ecuador; **por el occidente**, el océano Pacífico y Panamá. Gracias a la soberanía de nuestro país sobre el mar limítrofe también limita, **al norte** con las aguas territoriales de Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Jamaica, Haití y República Dominicana.<sup>384</sup>

<sup>383</sup> Rodríguez 12.

<sup>384</sup> Rodríguez10.



La existencia de fronteras, bordes y límites es clave a lo hora de definir esa porción del espacio terrestre que es reclamada y ocupada por los estados nacionales, y en la que se establecen vínculos de dominio, poder, apropiación y pertenencia.<sup>385</sup> De ahí que, “situadas en los límites entre los territorios estatales adyacentes, las fronteras internacionales tienen una significación especial para determinar los límites de la autoridad soberana y definir la forma espacial de las regiones políticas contenidas”.<sup>386</sup>



Imagen 67

Fuente: “Mapa económico de Colombia”, en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 31.

En la imagen aparece el mapa económico de Colombia dividido en siete regiones; la región norte, conformada por Córdoba, Sucre, Bolívar, Atlántico, Magdalena, Cesar y la Guajira, también denominada como región Caribe, se destaca la producción de ganado vacuno, sorgo, algodón, banano, sal y carbón, así como la realización de actividades industriales, turísticas y pesqueras. La región noroccidental, compuesta por el Departamento de Antioquia, produce maíz, café,

<sup>385</sup> Luis Sánchez Ayala, “De territorios, límites, bordes y fronteras: una conceptualización para abordar conflictos sociales”, *Revista de Estudios Sociales* 53 (2015): 175.

<sup>386</sup> Anderson 240.

banano, oro y platino; además se destaca el gran desarrollo de las industrias en Medellín. La región nororiental abarca los Departamentos de Santander y Norte de Santander, caracterizados por la producción de ganado vacuno, maíz, café, algodón, tabaco y petróleo, así como por ser Bucaramanga un foco industrial en dicha área regional.

Otra región es la del Viejo Caldas, que abarca los Departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío, donde sobresale la producción cafetera, y la actividad industrial principalmente en Manizales. La región central que incluye a Huila, Tolima, Cundinamarca, Boyacá, Meta, Casanare, Arauca y Vichada, caracterizada por la producción de café, maíz, algodón, ganado vacuno, palma africana, sal, papa, petróleo, esmeraldas, y por la importante actividad industrial en la capital de la República. La región suroccidental, compuesta por Nariño, Cauca y Valle del Cauca, donde se obtiene principalmente maíz y caña de azúcar y Cali se constituye un foco industrial de dicha región.

Finalmente aparecen las regiones con escaso desarrollo económico, que abarcan los Departamentos del Chocó, Guainía, Vaupés, Caquetá, Putumayo y Amazonas; solo en estos dos últimos aparecen tres convenciones que aluden a la producción de papa, peces y petróleo. En los otros restantes no hay ninguna convención. No obstante, en el manual escolar de *Identidades Sociales*, se plantea que tales Departamentos, excluyendo el Chocó, conforman la región de la Amazonía, y que “las actividades productivas que realizan son la agricultura de subsistencia, con cultivos de yuca, plátano y arroz, y la explotación de maderas, la caza y la pesca. En la región de la Amazonía no existen industrias, y se encuentra muy aislada del resto del país por falta de carreteras”.<sup>387</sup>

El mapa económico da cuenta, en un tono descriptivo, de la distribución espacial de las actividades productivas, en las que se transforman recursos naturales para la satisfacción de las necesidades de sus habitantes. Por ello, se aborda la región como un espacio de producción, donde se manifiesta que

---

<sup>387</sup> Feo 88.



El manual escolar de *Amigos de las Ciencias Sociales* esboza que, las comunidades indígenas “actualmente corresponden al 2% de la población nacional, y están distribuidos en 27 de los 32 Departamentos, pero de manera especial en los de selva tropical húmeda, como el Amazonas, el Vaupés y el Guainía”.<sup>389</sup> De la población blanca, descendiente de los españoles, se calcula que abarca un 20 % de la población, y están ubicados principalmente en la región andina.<sup>390</sup>



Imagen 73

Fuente: “Principales asentamientos de las comunidades afrocolombianas”, en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 41.

En esta imagen aparece el mapa de los principales asentamientos de las comunidades afrocolombianas a nivel nacional; se registra la participación de este grupo en la población total municipal, empleando el color café si es mayor de 80%, naranjado si se halla en el rango entre 61-80% y el amarillo si es menor de 60%. Se observa una mayor presencia de las comunidades afrocolombianas en la región Pacífica, específicamente en los Departamentos del Chocó, Valle del Cauca, Cauca y Nariño; también algunos focos importantes en el Urabá antioqueño, Córdoba, Magdalena, Bolívar y la isla de Providencia.

<sup>389</sup> Rodríguez 38.

<sup>390</sup> Rodríguez 38.



En el rango entre 61 y 80% se ubican los Departamentos de Sucre, Atlántico, Santander, y Antioquia, el resto del país presenta una población afrocolombiana en un rango menor de 60%. Este grupo de colombianos, son considerados como descendientes de los que esclavos africanos traídos durante la Colonia. “Inicialmente, los africanos fueron destinados a la minería y a otros trabajos pesados, y por último se ubicaron en las costas de los océanos Atlántico y Pacífico.

En la actualidad, la población negra, conocida como afrocolombiana, corresponde a cerca del 18% de la población total del país”.<sup>391</sup> Además, se señala que actualmente existen mecanismos de protección de los derechos de las comunidades negras en Colombia y de su identidad nacional, en procura de incentivar su desarrollo económico y social. Un ejemplo de ello es la Ley 70 de 1993, que reconoció su derecho a la propiedad colectiva de tierras, entre otras cosas.

Los anteriores mapas que corresponden a los territorios indígenas y afrocolombianos fijan en el escenario espacial una distribución rígida de los grupos étnicos, situando a los primeros en las áreas selváticas y a los segundos en las áreas costeras del Pacífico y el Caribe, lo que invisibiliza los fenómenos de migración y desplazamiento, que configuran en el espacio nacional, mosaicos poblacionales muy diversos. Por tanto,

El mapa solo es capaz de entregar una imagen estable y sólida del espacio porque oculta discusiones de representación y hegemonía. Este doble movimiento característico del mapa, que lo hace bailar entre la revelación y el silencio, es justamente el elemento que le entrega su enorme potencial como herramienta de dominación política.<sup>392</sup>

Los mapas nacionales reflejan los proyectos estatales y sus ambiciones territoriales y sociales, al tiempo que detallan información técnica sobre su

---

<sup>391</sup> Rodríguez 39.

<sup>392</sup> Ana Sevilla “El mapa nacional en el aula de clase: Políticas de memoria y clases de Geografía en el Ecuador (1875-1920)”, *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 21.2 (2016): 51.

configuración espacial y económica.<sup>393</sup> Asimismo, se constituyen en elementos de poder que legitiman y refuerzan una determinada forma de ver el mundo, donde el territorio se presenta como algo dado y natural, pero que invisibiliza la discusión en torno a los intereses que subyacen en tales representaciones y su relación con un sistema de gobierno.

De otro lado, el reconocimiento de la riqueza natural y cultural por parte de los manuales escolares revela que una de las finalidades de la Geografía escolar es

Apuntar a reforzar el conocimiento de la diversidad humana y cultural existente en [nuestro] país, lo cual constituye la riqueza más valiosa, e invaluable, con la que cuenta una Nación. Ese conocimiento es clave a la hora de sopesar los efectos transculturizadores de la dominación imperialista, que no solo se apropia de recursos naturales, sino que modifica en sentido negativo la diversidad cultural de un país.<sup>394</sup>

### **Símbolos políticos**

Se identificaron 9 imágenes en los tres manuales escolares que aluden a aquellos símbolos que se constituyen en elementos de representación de una comunidad política o un Estado, a través de los cuales se explicita la existencia de una Nación y de los valores, tradiciones, historias y metas, en los que se fundamenta, a saber: el himno, la bandera, el escudo, y los símbolos naturales.<sup>395</sup> Del corpus iconográfico se seleccionaron cinco imágenes para analizarlas a continuación.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

<sup>393</sup> Sebastián Díaz, “Contribuciones a la Historia de la cartografía en Colombia: una red de investigadores y un caso de estudio” (Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia, 2008) 16.

<sup>394</sup> Renán Vega, “Una reivindicación de la enseñanza de la Historia y la Geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial”, *Folios* 27 (2008): 47.

<sup>395</sup> Joaquín Brage, “El himno como símbolo del Estado”, *Estado constitucional, derechos humanos, justicia y vida universitaria. Estudios en homenaje a Jorge Carpizo*, T.4, Vol. 1, coords. Miguel Carbonell, Héctor Fix-Fierro, Luis González y Diego Valadés (México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015) 328.



Imagen 76

Fuente: "Escudo nacional de Colombia", en Jaime Campos Hernández y Claudia Esguerra Hernández, *Horizontes sociales 2* (Bogotá: Editorial Prentice Hall, 1998) 204.

La imagen corresponde al escudo de armas que se utilizó durante la efímera revolución del general José María Melo en 1854; este emblema se organizó de la siguiente manera,

Sobre las fascas granadinas, el haz de flechas de inspiración romana, colocado horizontalmente y un cóndor parado cerca de su centro con cuyas garras se sostienen las astas de tres pabellones colombianos diagonales; frente del cóndor, un escudo cortado (dividido horizontalmente en dos partes): en la superior, un ramo de granada con el fruto al centro y prolongaciones del tallo a los lados; en el de abajo, el istmo de Panamá igual al del cuartel inferior del escudo tradicional de Colombia; sobre las fascas colombianas se sostienen los extremos de una cinta en forma de guirnalda con el mote: "*Ab ordine Libertas*" (Al servicio de la Libertad).<sup>396</sup>

Este escudo rompió con los cánones de la heráldica que fueron establecidos desde tiempos del General Francisco de Paula Santander; sin embargo, duró solo cuatro meses, dado la férrea oposición contra la dictadura militar: la de José María Melo, que contaba con el apoyo de los artesanos. No obstante, dicho escudo fue reemplazado durante la Confederación Granadina y cayó en desuso, perdiendo su función de integración de la comunidad política. Por tanto, "la eficacia del símbolo pende, en gran medida, de la oportunidad de su utilización. Los símbolos no son

<sup>396</sup> Uribe Restrepo, "El Escudo".

eternos, sino que su temporalidad supone tanto su enriquecimiento como su erosión. El símbolo que no es oportunamente actuado puede marchitarse”.<sup>397</sup>



Imagen 79

Fuente: “Escudo nacional de Colombia”, en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 65.

En la imagen aparece el actual escudo de la República de Colombia. Esta imagen fue tomada del escudo institucional difundido en tiempos de la presidencia de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010). En ella se notan algunas modificaciones en los colores y sus texturas, tal vez con la idea de modernizar la imagen del escudo nacional, aunque respetando sus iconos y símbolos tradicionales.<sup>398</sup> En su página presidencial, se incluyó una interpretación de este emblema nacional, escrita por Joaquín Piñero Corpas, quien plantea que

Es un símbolo de símbolos. Dentro de su interpretación actualizada podría decirse que el cóndor es ratificación de la vocación aviadora colombiana y del compromiso de las generaciones contemporáneas de dominar el vasto y contrastado territorio nacional, mediante el ejército de alas poderosas. La primera zona exige a los colombianos la explotación, el incremento y el usufructo de sus considerables recursos naturales; la segunda recuerda que la libertad se sigue conquistando todos los días, como en el Pantano de Vargas y Junín, lo hizo el pueblo con la misma lanza en la que campea el gorro frigio; la tercera zona afirma categóricamente la privilegiada posición geográfica de Colombia en lo

<sup>397</sup> Miguel Herrero, “Símbolos políticos y transiciones políticas”, *Athena Digital* 10 (2006): 176.

<sup>398</sup> Flórez 127.



continental y en lo universal, especialmente su condición costera del Atlántico, del Pacífico y rivera del Amazonas.<sup>399</sup>

De modo que, el escudo se constituye en una forma de promoción del Estado entre sus ciudadanos, dado que se transmiten ciertos valores, contenidos políticos, vivencias históricas y metas de futuro que se presentan como comunes, y que contribuyen a generar un sentimiento de identificación y pertenencia con la comunidad política de la que hacen parte.<sup>400</sup>



Imagen 82

Fuente: "Bandera de Colombia", en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 64.

En esta imagen aparece la bandera nacional, con el respectivo tricolor colombiano, que fue interpretado por Diana Flórez de la siguiente manera

El color amarillo refleja la abundancia y la riqueza del territorio nacional, la soberanía, la armonía y justicia; por otro lado el azul, el profundo e inmenso azul que baña las costas del país y que son una de las principales vías marítimas para el intercambio comercial con el resto del mundo; el rojo, el color carmesí, el que recorre las venas del cuerpo humano y que transporta nutrientes para irrigar el corazón y dar vida, amor, fuerza y progreso, todo eso representa la fuerza del pueblo colombiano.<sup>401</sup>

1 8 0 3

<sup>399</sup> Sitio de archivo de la Presidencia (2002-2010). "Símbolos Patrios", <http://historico.presidencia.gov.co/asiescolombia/simbolos1.htm> (06/08/2018).

<sup>400</sup> Brage 331.

<sup>401</sup> Flórez 85.

El contenido simbólico que se expresa en la bandera nacional, y que se divulga en múltiples escenarios, entre ellos la Escuela, evidencia el papel crucial de este emblema estatal en la transmisión emocional de valores y contenidos, que contribuyen a reforzar el sentimiento de pertenencia a una nacionalidad. En tal sentido, “las banderas están relacionadas con la vida de la comunidad que representan; tienen un significado compartido por la comunidad, que las convierte en símbolos”.<sup>402</sup>



Imagen 85

Fuente: “El himno nacional”, en María Rodríguez y otros, *Amigos de las Ciencias Sociales 5* (Bogotá: Editorial Santillana, 2006) 91.

En la imagen aparecen tres niños y dos niñas, cada uno con su mano derecha en el corazón y cantando el Himno nacional; los niños sostienen en su mano izquierda un gorro y en la parte superior derecha se encuentra izada la bandera de Colombia. El himno nacional fue obra del proyecto político y cultural de la Regeneración, liderado por Rafael Núñez, quien escribió su letra. Su melodía estuvo a cargo del músico italiano Orestes Síndici. Si bien el himno se terminó en 1887, solo hasta 1920, mediante la Ley 33, se adoptó oficialmente como himno nacional de la República de Colombia.<sup>403</sup> Por tanto:

<sup>402</sup> Campos Hernández 202.

<sup>403</sup> Congreso de Colombia, “Ley 33 de 1920”, Diario Oficial 17330, Bogotá, Colombia, 20 de octubre de 1920. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1589201> (06/08/2018).

El proyecto político de la Regeneración de Núñez contribuyó al fortalecimiento de la unidad nacional de la República de Colombia, nombre que se le dio a nuestro país desde 1886, pero esta unidad no se lograría solamente con reformas políticas, también debían crearse símbolos con los que toda la población colombiana pudiera sentirse identificada, tales como el himno nacional.<sup>404</sup>

Igualmente, bajo el gobierno presidencial de Cesar Gaviria (1990-1994), se reglamentó el uso de los símbolos patrios: la bandera, el escudo y el himno nacional, y se dispuso que “cuando suenen los acordes del Himno Nacional todos los presentes deben ponerse de pie. Los varones se descubrirán la cabeza; hombres y mujeres interrumpirán cualquier actividad que estén desarrollando y soltarán los brazos para adoptar una postura de respeto y veneración”.<sup>405</sup>

En lo que respecta al uso del himno nacional y la bandera en colegios y Escuelas, se estableció que “en las fiestas nacionales del 20 de julio, 7 de agosto, 12 de octubre, 11 de noviembre y del Sagrado Corazón de Jesús, al izar y arriar la Bandera Nacional se autoriza tocar el Himno nacional y si fuere el caso, entonarlo por los colegios, Escuelas y ciudadanía en general, con acompañamiento musical y sin él”.<sup>406</sup> Bajo la presidencia Ernesto Samper Pizano (1994-1998) se ordenó la izada de la bandera y la colocación de símbolos patrios en los establecimientos educativos, así como la celebración de una ceremonia cívica, como bien se expresó en el artículo 3 de la Ley 198 de 1995,

Los Rectores o directores de los establecimientos públicos o privados de educación primaria y secundaria, deberán celebrar una vez a la semana, durante los períodos académicos, una ceremonia cívica con participación de todo el estudiantado, en la que se procederá a izar la Bandera Nacional y a cantar el Himno Nacional de la República de Colombia.<sup>407</sup>

<sup>404</sup> Rodríguez 91.

<sup>405</sup> Artículo 11 del Decreto de 1967 de 1991, Diario Oficial, Bogotá, Colombia, 15 de agosto de 1991. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1524> (06/08/2018). Anterior a este Decreto se promulgo la Ley 12 de 1984, por la cual se adoptan los símbolos patrios de la República de Colombia y se definen las especificaciones de dichos emblemas nacionales. Congreso de Colombia, “Ley 12 de 1984”, Diario Oficial 23097, Bogotá, Colombia, 29 de febrero de 1984. <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1173> (06/08/2018).

<sup>406</sup> Artículo 10 del Decreto de 1967 de 1991.

<sup>407</sup> Congreso de Colombia, “Ley 198 de 1995”, Diario Oficial 41932, Bogotá, Colombia, 17 de julio de 1995. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/Ley\\_0198\\_1995.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/Ley_0198_1995.html) (06/08/2018).



Imagen 88

Fuente: "Símbolos naturales", en Jaime Campos Hernández y Claudia Esguerra Hernández, *Horizontes sociales 2* (Bogotá: Editorial Prentice Hall, 1998) 206.

Esta imagen corresponde a los símbolos naturales, tales como la flor de mayo, el cóndor de los Andes y la Palma de Cera del Quindío. La flor de mayo o *Catleya trianae* pertenece a la familia de las orquídeas, sus pétalos son marcadamente irregulares y muy vistosos; de tonalidad lila. Fue incorporada a los símbolos nacionales en 1936. La elección de este emblema nacional estuvo a cargo del médico y naturalista Emilio Robledo, quien "la sugirió con base en su extraña belleza, dado que en el pétalo central luce los colores de la bandera colombiana, que contrastan con el tono lila de los pétalos laterales y de los sépalos".<sup>408</sup>

El cóndor de los Andes es insignia nacional desde hace 184 años, cuando se incorporó al escudo de armas de Colombia, con sus alas desplegadas y mirando hacia la derecha. Esta ave recibe el nombre científico de *Vultur gryphus*, y ha sido venerada en las culturas andinas dado su gran tamaño, la grandiosidad de su

<sup>408</sup> Santiago Díaz, "La flor de mayo, *Catleya trianae*, flor nacional", *Credencial de Historia* 139 (2001). <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-Historia/numero-139/la-flor-de-mayo-cattleya-trianae-flor-nacional> (06/08/2018).



vuelo y por habitar en los montes escarpados a grandes alturas, y también su imagen aparece en los escudos de otras naciones suramericanas.<sup>409</sup>

En 1985, mediante la Ley 61 se adoptó la Palma de Cera del Quindío, de nombre científico *Ceroxylom Quindiuense* como árbol nacional y símbolo patrio de Colombia.<sup>410</sup> La elección de este emblema representativo de la Nación, se debió a una sugerencia de Armando Dugand, reconocido especialista en palmas, quien la propuso ante el comité organizador del Tercer Congreso Suramericano de Botánica, en julio de 1949. Para este especialista, la Palma de Cera es:

Un verdadero patrimonio estético de la Nación y como una de las notabilidades florísticas más típicas de la vegetación colombiana, no sólo por ser un elemento destacado y característico del paisaje andino, sino por la cera que produce, por lo extraordinario de su hábitat, que se sale ampliamente de los límites geográfico-altitudinales comunes en la familia de las palmas, además de ser la más hermosa y más desarrollada dentro del género, puesto que puede superar los 50 metros de altura.<sup>411</sup>

Los símbolos políticos de un Estado expresan la identidad y unicidad de dicha comunidad política, y le permiten diferenciarse de las demás. Como bien lo expresa Joaquín Brage, la bandera, el himno, el escudo, entre otros emblemas, simbolizan “la perpetuación de la Nación, su permanencia, su unidad y comunidad de valores, ¡su cultura propia!, la continuidad histórica (transmisión del sentimiento identitario con sus valores y contenidos a las generaciones ulteriores)”.<sup>412</sup>

Por consiguiente, los símbolos políticos cumplen un papel privilegiado en la construcción de unidad política, dado que evocan un sentimiento de solidaridad y un proceso de integración entre los que participan de los rituales y prácticas entorno a ellos. No son representaciones neutrales, sino que son manifestaciones

<sup>409</sup> Santiago Díaz, “El cóndor, ave nacional”, *Credencial de Historia* 139 (2001). <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-Historia/numero-139/el-condor-ave-nacional> (06/08/2018).

<sup>410</sup> Congreso de Colombia, “Ley 61 de 1985”, Diario Oficial 37152, Bogotá, 18 de septiembre de 1985. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=273> (06/08/2018).

<sup>411</sup> Armando Dugand citado en Santiago Díaz, “La palma de cera, árbol nacional”, *Credencial de Historia* 139 (2001). <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-Historia/numero-139/la-palma-de-cera-arbol-nacional> (06/08/2018).

<sup>412</sup> Brage 330.

simbólicas que transmiten determinados contenidos políticos y ciertos valores, dignos de ser recordados, por lo que requieren altas dosis de olvido, como bien diría Ernest Renán, sirven para crear la Nación, y no poner en peligro su unidad e integración política.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## 5. Imaginarios de Nación: ¿Permanentes o cambiantes?

En este capítulo se detallan los cambios y las continuidades que se identificaron después de realizar el análisis a los manuales antiguos y a los manuales actuales; a través de un ejercicio comparativo se presentan en un primer momento aquellos elementos que se perpetuaron en el tiempo, es decir, que se encontraron en los manuales de ambas épocas y que a pesar de sufrir pequeñas modificaciones o abordar otros temas, en esencia continuaron. En un segundo momento se presentan los cambios, es decir, aquellos elementos que se incluyeron u omitieron en los manuales actuales, así como algunos que perdieron relevancia.

En lo concerniente a las continuidades se destaca la permanencia de una historia acontecimental en la cual se rinde tributo a la figura del héroe, gestor de gloriosas batallas dignas de recordar y conmemorar, lo que da lugar a la elección de fechas de júbilo nacional que buscan celebrar un acontecimiento importante para el país. No hay consecuencia con la renovación de la historiografía nacional propia de los últimos cincuenta años. En la escuela se sigue enseñando, a través de los manuales, esa historia acontecimental. Asimismo, se evidenció el uso del mapa como un medio para mostrar los recursos que posee el territorio, que se configura a favor de la explotación de recursos naturales. De igual manera los símbolos patrios permanecen como elementos o figuras icónicas de la naturaleza y del paisaje nacional, aunque se incluyen nuevas figuras que buscan garantizar la conservación de la flora y la fauna. Por último, prevalece una periodización lineal que aborda la Historia desde los “orígenes” hasta la “actualidad”.

En relación con los cambios se destaca el reconocimiento de nuevas identidades y ciudadanía como parte fundamental de la Nación; tal reconocimiento aboga por el respeto a la cultura, la lengua y la religión de las minorías como sustento de la diversidad del país. La multiculturalidad empezó a ser baluarte de una nueva Historia nacional, ahora incluyente y privilegiadora. Asimismo, se evidenció la inclusión de las minorías en el mapa de Colombia, que aparece fragmentado en regiones a la vez naturales y culturales. Por otro lado, la iglesia católica perdió relevancia en los manuales actuales en los cuales no se destaca como la

institución evangelizadora y educadora que gozó de un importante reconocimiento en los manuales antiguos.

### 5.1 Continuidades en los imaginarios de Nación

La Historia en la Escuela ha tenido como una de sus funciones la transmisión de una versión oficial del pasado de las sociedades; es decir, de la difusión de relatos fundacionales, gloriosos y hasta de humillación de los grupos humanos, que pretenden mantener vivo el recuerdo de aquellos acontecimientos memorables, dignos de hacer parte del relato histórico común y de la identidad compartida de la comunidad. Se trata de una versión oficial que legitima a quienes ostentan el poder político, a través de la difusión de versiones hegemónicas de los acontecimientos, que traen lecciones y virtudes dignas de ser imitadas por los estudiantes.<sup>413</sup>

Los manuales escolares analizados también contribuyen a la divulgación de la versión oficial de la Historia, dado que son artefactos culturales e ideológicos, depositarios de contenidos históricos en una época y sobre una sociedad particular; se vale de ellos para transmitir no solo una representación del pasado, sino sentimientos y motivaciones subjetivas: un cúmulo de valores que se presentan como arraigados y compartidos por la comunidad.<sup>414</sup>

Una versión oficial o una *Historia de bronce* que “recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso, y en el seno de instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios, y caudillos)”.<sup>415</sup> Como bien señala el historiador mexicano Luis González, “la Historia de bronce llegó para quedarse”,<sup>416</sup> expresión manifiesta en

---

<sup>413</sup> Mario Carretero y otros, “La enseñanza de la Historia mediante los libros de texto: ¿Se les enseña la misma Historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?”, *Aprender y pensar la Historia*, comp. Mario Carretero y James Voss (Buenos Aires: Amarrortu Editores, 2004) 154

<sup>414</sup> Mario Carretero, *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en el mundo global* (Buenos Aires: Paidós, 2007) 76.

<sup>415</sup> Luis González, “De la múltiple utilización de la Historia”, *Historia ¿Para qué?* VV. AA (México D.F: Siglo XXI Editores, 2005): 64.

<sup>416</sup> González 67.



los manuales escolares analizados tanto en la primera mitad del siglo XX, como en la primera década del siglo XXI. Los grandes personajes militares, en el periodo de la Independencia y los personajes políticos de la República, siguen teniendo un papel clave en la trama histórica nacional, que se difunde en tales documentos. En este sentido Ignacio Bresco y Alberto Rosa plantean que, “la enseñanza de la Historia ha sido clave a la hora de transmitir una versión nacional del pasado, combinando la memorización repetitiva de eventos y fechas, con la exposición romántica de gestas y héroes patrios”.<sup>417</sup>

Los retratos del héroe y el estadista presentes en los manuales de los dos periodos estudiados, evidencian que “la pintura es un lenguaje que se nutre siempre de tradiciones y convenciones”.<sup>418</sup> De modo que, en tales imágenes predominó un retrato, “con el cuerpo visto de frente o ligeramente inclinado, con la cabeza mirando al observador o dirigida a un lado, de medio cuerpo o de tres cuartos y casi exclusivamente militar”.<sup>419</sup> Convenciones pictóricas permeadas por “el efecto de un sistema de relaciones discursivas, sociales, tecnológicas e institucionales radicalmente heterogéneo. (...) Una retórica que moviliza ciertos materiales del pasado para provocar efectos en el presente”.<sup>420</sup> En dichas imágenes no hay presencia de otros grupos sociales, con sus rostros propios, y con sus nombres y apellidos.

Una Historia que se erige como “nacional” a partir de la Independencia, reduciendo su mirada sobre todo en las batallas que lideraron los “grandes hombres” fundadores de la patria, y que son dignas de conmemorar y celebrar. Se han establecido el 20 de julio y el 7 de agosto como fechas cruciales de una nueva realidad política, un nuevo orden republicano. Como bien señala Alexander Betancourt:

---

<sup>417</sup> Ignacio Bresco y Alberto Rosa, “Forma narrativa e identidad en la convencionalización del recuerdo de Historias nacionales”, *Estudios de Psicología* 38.1 (2017): 224.

<sup>418</sup> Javier Vilaltella “Memoria cultural y visual en la pintura histórica de Colombia, *Entre el Olvido y el Recuerdo: Iconos, lugares de memoria y cánones de la Historia y la literatura en Colombia*, eds. Carlos Rincón, Sarah de Mojica y Liliana Gómez (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010) 187.

<sup>419</sup> Vilaltella 183.

<sup>420</sup> William Mitchell, *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual* (Madrid: Ediciones Akal, 2009) 26.

Cuando se trató de definir quiénes habían sido los hombres excepcionales que protagonizaron esa epopeya y habían ofrendado sus vidas con miras a hacer realidad el proyecto republicano, se hizo con la convicción de que esos héroes resguardaban la estructura imaginaria de la Nación porque encarnaban las glorias y tragedias de esa Nación; por eso se privilegió la mitificación de ciertos personajes y los episodios más significativos para la memoria nacional, tanto en el plano de las victorias como de las derrotas.<sup>421</sup>

De igual modo, la elección de esas fechas es el resultado de una reafirmación histórica del régimen centralista de la República de Colombia, dado que desconoce a los otros movimientos independentistas que se manifestaron en otras ciudades y villas del país.<sup>422</sup> En suma, tales fechas no son más que una muestra del triunfo del centralismo capitalino. Para diversos lugares de la actual Colombia, son fechas que no dicen absolutamente nada (Cartagena, Mompo, Antioquia, Popayán, Cali, etc.).

En especial, el 20 de julio, que corresponde a un día festivo en el calendario colombiano, y en el que se realizan actos patrios,<sup>423</sup> liderados en muchas ocasiones por los maestros de Ciencias Sociales, en los que se exige a los estudiantes respeto a los símbolos patrios y su participación en los eventos, que se convierten en “la repetición de un ritual vacío. La tradición no se recrea y se repite una interpretación cristalizada de la Historia, a la que se propone como la única posible”.<sup>424</sup> No obstante, esta fecha conmemorativa se podría constituir en el escenario para problematizar la Historia, para hacerla viva, de carne y hueso, preguntando desde las problemáticas que nos aquejan en el presente. Pensando en términos de problemas y de actores sociales diversos en el tiempo, que nos permitan abordar el pasado, en sus entrecruzamientos y rupturas, a partir de las

<sup>421</sup> Alexander Betancourt, “La Independencia nacional: consideraciones sobre la difusión de una idea, 200 años de Independencia. Las culturas políticas y sus legados”, eds. Yobenj Chicangana y Francisco Ortega (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2011) 247.

<sup>422</sup> Luis Pérez Pinzón, “El papel bicentenario de los textos escolares en la enseñanza del día de la Independencia”, *Docencia Universitaria* 9 (2008): 126.

<sup>423</sup> Los actos patrios “son instancias en las que entran en juego cuestiones relativas a los contenidos curriculares, a la identidad ciudadana y cultural. Dejan fuertes huellas en la memoria individual y colectiva y generan afectos en la construcción de ciudadanía”. Susana Fernández y Patricia Rossi, “Los actos escolares en la formación docente”, *Novedades educativas* 21.223 (2009): 84.

<sup>424</sup> Fernández 84.

múltiples interpretaciones que posibilitan comprender la realidad en su complejidad.

Empezando por cuestionar tales formas de conmemoración que tienen la función de canonizar unos acontecimientos y no otros. Además, analizar cómo “las conmemoraciones distorsionan la Historia mediante la simplificación de lo complejo, la desinfección de lo desagradable y la mitificación del pasado, dividiendo a los actores en héroes y villanos”,<sup>425</sup> así como su propósito de mostrar y construir unidad en el presente, pero que no alcanzan su cometido.

De otro lado, asumir la Independencia como fundamento de la comunidad nacional, ¿No se constituirá en una visión estrecha de la Nación?, y si esta solo recae en un selecto grupo de hombres, “¿Qué puede significar para otros grupos igualmente nacionales como indios y negros? ¿Acaso lo que nos constituye, no como República sino como Nación, es la Independencia de España?”.<sup>426</sup> Tales interrogantes, posibilitan cuestionar la calidad de aliados de vastos sectores populares durante el proceso independentista, y estudiar con mayor detenimiento los múltiples proyectos políticos asociados a tales grupos y a las elites regionales. Para ello, es necesario problematizar las Historias patrias, en las que la Independencia se presenta como un acontecimiento fraguado por una ínfima parte de la población, y en el que el pueblo se sigue representando como un espectador pasivo e ignorante. De ahí que, “todas aquellas narrativas que confinan la forja de la Nación -aquello que es esencial y necesariamente colectivo- a galería de héroes y épicas batallas, necesariamente naturalizan un orden jerárquico, invisibilizan y caricaturizan las luchas por construir una sociedad diferente y crean la impresión de inevitabilidad que sostiene victorioso un orden”.<sup>427</sup>

---

<sup>425</sup> Peter Burke, “Hacia una antropología histórica de la conmemoración”, *200 años de Independencia. Las culturas políticas y sus legados*, eds. Yobenj Chicangana y Francisco Ortega (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2011) 438.

<sup>426</sup> Betancourt, *Historia* 79.

<sup>427</sup> Franz Hensel y otros, “El pasado como posibilidad”, *Del dicho al Hecho: 200 años de Independencia y ciudadanía en Colombia*. XIII Catedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado, eds. Yobenj Chicangana y Francisco Ortega (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2011) 26-27.

La elaboración histórica de un pasado colectivo está permeada por los intereses dominantes de la sociedad. Como bien lo expresa el historiador Carlos Pereyra, la Historia jamás es neutral; se encuentra sometida a una intensa explotación ideológica, dado que cumple un papel privilegiado en la reproducción o transformación del orden social.<sup>428</sup> Es preciso, entonces, “recuperar el movimiento global de la sociedad, producir conocimientos que pongan en crisis las versiones ritualizadas del pasado y enriquecer el campo temático, incorporando las cuestiones suscitadas desde la perspectiva ideológica del bloque social dominado”, para escuchar las diversas voces de la sociedad y no solo las de los dirigentes.<sup>429</sup>

Se trata de pensar el pasado como posibilidad, que permita construir una Historia como problematización del presente. En últimas, “volver sobre el pasado desde una perspectiva que indague los múltiples caminos, actores y espacios que le han dado forma, examinando (...) sus posibilidades, aquellos presentes que pudieron haber sido pero que no fueron, que incluso parecen no haber sido”.<sup>430</sup> Un espacio de reflexión que nos permita pensarnos, identificando nuestras divergencias, conflictos y trayectorias en este mundo de azares. Lo que requiere de un maestro de Ciencias Sociales que en vez de inculcar verdades sobre el pasado, enseñe a sus estudiantes a “no aceptar nada sin crítica de lo que se pretende legitimar a partir de este pasado, y a no dejarse manipular por quienes pretenden jugar con los sentimientos y los prejuicios colectivos para inducirles a no utilizar la razón”.<sup>431</sup> De otro lado, la Geografía escolar ha tenido como una de sus funciones fomentar un sentimiento de arraigo y pertenencia con relación al territorio que se habita. Mediante los contenidos e imágenes de los manuales escolares se difundió una representación oficial del espacio y del territorio del Estado nacional. Por tanto, la

---

<sup>428</sup> Carlos Pereyra, “Historia ¿Para qué?”, *Historia ¿Para qué?* VV. AA (México D.F: Siglo XXI Editores, 2005) 22-23.

<sup>429</sup> Pereyra 24.

<sup>430</sup> Hensel, “El pasado” 24.

<sup>431</sup> Joseph Fontana, “Para qué enseñar Historia”, *¿Para qué enseñar Historia?: (ensayos para) educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales*, comp. Javier Guerrero y Luis Weisner (Medellín: La Carreta Editores / Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011) 32.



Geografía escolar y el mapeo del territorio son importantes instrumentos del gobierno, pues involucran una administración y ordenación del territorio.<sup>432</sup>

Como bien señala Verónica Hollman, la Geografía escolar “fue clave para construir una representación visual del territorio nacional y para atribuir sentidos a determinadas imágenes. En los textos escolares se enseñó a mirar los mapas y las fotografías como imágenes de un territorio ‘natural’ lleno de potencialidades, riquezas, recursos”, además se presentaban imágenes que mostraban avances en las producciones agropecuarias e industriales.<sup>433</sup>

En los manuales seleccionados, se observa la incorporación de un mapa de Colombia en el que se plasman algunos recursos naturales que posibilitan la realización de actividades productivas, como la agrícola, la ganadera, la minera y la industrial. Si bien en tales documentos se incorporan otros materiales como fotografías, ilustraciones y gráficos, aún predominan los mapas nacionales, los cuales cumplen un papel privilegiado

en la fijación de un escenario espacial y geopolítico sobre el cual se asienta el Estado-Nación. En este sentido, la repetitividad e inflexibilidad de los mapas impresos es una acción que normaliza y de cierta manera, legítima un determinado punto de vista. Este aspecto normativo de los mapas es de especial importancia para la socialización del conocimiento geográfico con los niños. Existe una necesidad de distribuir e incluso imponer imágenes comunes, de tal forma que todos los niños que viven dentro de una sociedad compartan el mismo vocabulario espacial.<sup>434</sup>

De ahí que el poder de las imágenes geográficas en el contexto escolar se sitúa en su capacidad de definir qué ver, cómo y cuándo verlo. Así, desde la Escuela se enseña a mirar y fijar la atención en determinadas imágenes, así como a otorgar

---

<sup>432</sup> La ordenación del territorio “es la voluntad y la acción pública para mejorar la localización y disposición de los hechos en el espacio geográfico propio; especialmente de aquéllos a los que atribuimos un sentido estructurante o un mayor significado respecto a las necesidades y condiciones de vida de quienes lo habitan. La voluntad y los actos para disponer, de la forma considerada más conveniente, determinados hechos en el territorio forman parte de las tareas habituales para su administración o gobierno”. Florencio Zoido, “Geografía y ordenación del territorio”, *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 16 (1998): 19-31. <http://www.ub.edu/geocrit/sv-77.htm> (26/08/2018).

<sup>433</sup> Verónica Hollman, “La Geografía y la instrucción visual”, *Novedades Educativas* 21.223 (2009): 65.

<sup>434</sup> Sevilla 52.

sentidos y significados a lo que miramos.<sup>435</sup> En tal sentido el mapa, entendido como imagen, “alberga una abstracción, un esfuerzo intelectual de construcción de un instrumento con fines prácticos pero revestido también de un carácter intangible como imagen, lo que lo convierte en una representación que integra las interpretaciones cosmológicas, políticas o religiosas, centradas en el mundo de aquel que lo dibuja”.<sup>436</sup>

Igualmente, las imágenes cumplen una función específica en el entramado cultural del que hacen parte, y en cada nueva coyuntura irán perdiendo significados y adquiriendo unos nuevos, siendo atravesadas por los diferentes discursos y generando en el espectador nuevas miradas. Se constituyen en lugares de memoria, dado el poder de persistencia de ciertas convenciones pictóricas que se instalan en la memoria de los individuos y de sus sociedades, como ocurre por ejemplo con los mapas nacionales.<sup>437</sup>

De modo que “las figuras icónicas de la naturaleza y del paisaje nacional han desempeñado un papel muy importante en la conformación de los estados-Nación modernos puesto que son las expresiones visibles de una relación natural entre un pueblo o Nación y el territorio o naturaleza que ocupa”.<sup>438</sup> Además, los mapas nacionales afirman simbólicamente la realidad política de un Estado republicano unitario y soberano, como lo es Colombia.<sup>439</sup>

Los mapas de los recursos naturales no solo expresan su distribución física o su localización en el espacio nacional, sino que también muestran una percepción o valoración cualitativa de su distribución. Por tanto, la ausencia de productos en la Región Amazónica y en algunas zonas del Chocó y el Cauca, tanto en el manual de *Geografía de Colombia* como en el de *Amigos de las Ciencias Sociales*, revela

<sup>435</sup> Hollman 65.

<sup>436</sup> Vladimir Montoya, “El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía”, *Universitas humanística* 63 (2007): 157.

<sup>437</sup> Laura Malossetti, “Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar”, *Educación y pedagogías de la imagen*, comp. Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Buenos Aires: Manantial / OSDE, 2006) 156-157.

<sup>438</sup> Denis Cosgrove, “Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* 34 (2002): 84.

<sup>439</sup> Raymond Craib, *México cartográfico: una Historia de límites fijos y paisajes fugitivos* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013) 44.

el desconocimiento que se tiene de esos territorios del país, que se consideran como periféricos o de frontera, “debido a la precaria presencia de las instituciones estatales. Son escenarios en los que se pone en evidencia la fragilidad del control territorial, de la capacidad para proveer bienes y servicios públicos, y de la identificación de los individuos con la comunidad política, y están con frecuencia relegadas a la periferia gubernativa”.<sup>440</sup>

Los recursos naturales hacen referencia a “los elementos naturales, valorizados históricamente, que satisfacen necesidades humanas. (...) En cada momento histórico la sociedad valoriza y se apropia de distintos elementos de la naturaleza, de acuerdo con su grado de desarrollo económico y tecnológico”.<sup>441</sup> A partir de este concepto de recursos naturales, podría pensarse un ejercicio en el que se identifiquen a lo largo del tiempo los recursos naturales valorados, las acciones que los fueron transformando en productos, los actores sociales, políticos y económicos que agenciaron dichos procesos de valorización y transformación, así como las permanencias y cambios que pueden reconocerse en el territorio.

Ejercicio que puede ser contrastado con el uso crítico de mapas nacionales, en el que se identifique la escala y el detalle, ya que este refleja los significados culturales y las imaginaciones socioespaciales del territorio del Estado nacional. Además, se podría realizar una indagación acerca de todos los elementos del mapa: “su tamaño relativo, el lugar establecido como centro, el color, los textos, las nominaciones y, especialmente, los espacios dejados en blanco y las ausencias deliberadas de información”.<sup>442</sup>

Las imágenes geográficas proporcionan una manera de construir el orden de nuestro mundo; allí radica su potencialidad, pues posibilitan la realización de comparaciones, relaciones, interrogantes y cuestionamientos, que surgen en ese encuentro entre mirada e imagen. Como bien señala Leonor Arfuch:

---

<sup>440</sup> Andrés Molano y Felipe Zarama “Fronteras: gobernanza, sensibilidad y vulnerabilidad”, *Las fronteras en Colombia como zonas estratégicas: Análisis y perspectivas*, ed. Andrés Molano (Bogotá: Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, 2016) 18-19.

<sup>441</sup> Raquel Gurevich, *Sociedad y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía* (Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2005) 61.

<sup>442</sup> Montoya 163-164.

La imagen no es solamente visual, sino también –y tomando otra de sus acepciones clásicas– la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de un “imaginario social” (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una “identificación imaginaria” (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esa configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos.<sup>443</sup>

Por otro lado, los símbolos políticos como el escudo, el himno y la bandera continúan haciendo parte de los contenidos de los manuales escolares, dado que cumplen un papel fundamental en el proceso de integración de un individuo a una comunidad política.<sup>444</sup> Además, poseen la capacidad de suscitar sentimientos y generar emociones en los individuos, puesto que

Los símbolos encierran en sí mismos un lenguaje común a los sujetos a los que van dirigidos; son capaces de transmitir un contenido o una idea que va más allá de la razón. (...) Estas representaciones son, en esencia, formas de comunicar pensamientos, ideas, valores, etc. En el campo de la política, los símbolos se ubican dentro del proceso de integración que se lleva a cabo en las comunidades políticas.<sup>445</sup>

Los símbolos políticos pueden comunicar ideas o conceptos en los que se apela a elementos culturales e históricos con base en un pasado común (real o mítico), para promover la unidad de los distintos grupos sociales entorno a esas ideas. Además, cumplen una función integradora, ya que “materializan la vigencia de determinados valores históricos o acontecimientos especialmente representativos que ‘expresan gráficamente el significado más profundo de la política de un país’”.<sup>446</sup>

Este proceso de integración se lleva a cabo por la vía irracional, porque despiertan sentimientos de solidaridad nacional, que producen una identificación de los miembros que hacen parte de una comunidad política, que también es una

<sup>443</sup> Leonor Arfuch, “Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada”, *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, comp. Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Buenos Aires: Manantial / OSDE, 2006) 76.

<sup>444</sup> Brage 334.

<sup>445</sup> Eskeila Guerra, “Los símbolos políticos bajo el Nuevo Ideal Nacional”, *Politeia* 35.48 (2012): 100-101.

<sup>446</sup> Rudolf Smend citado en Miguel Alegre, “los símbolos en la teoría política de Manuel García Pelayo: un modo de expresión de la conciencia mítica”, *Revista de Derecho Político* 75-76 (2009): 49.



comunidad de cultura.<sup>447</sup> De manera que los símbolos políticos como el himno y la bandera funcionan “como elementos que responden a una ideología y a una cultura vernácula compartida. La Nación, (...) se pondría de manifiesto al hacer hincapié en el sentimiento nacional y en los valores morales de cada uno de los lectores-alumnos, a los que se exhorta a tener conciencia de la pertenencia a una Nación”.<sup>448</sup>

Por ello, los símbolos políticos no solo comunican y representan ideas y conceptos, sino que también pueden movilizar a los sujetos que los perciben a la acción, en la medida en que promueven adhesiones y generan entusiasmo por la causa que representan. Manuel García Pelayo plantea que este tipo de representaciones son la expresión de determinado orden político, ya que también contribuyen a obtener el apoyo y aceptación de una ideología o gobierno.<sup>449</sup> Los símbolos políticos son “usualmente establecidos por el Estado para representar aquella comunidad imaginada que sería la Nación, promover el fervor patriótico y aumentar el sentimiento nacionalista que encontraría en ellos el depósito de una identidad común”.<sup>450</sup>

No obstante, tales símbolos no solo han sido utilizados por el Estado; han sido objeto de múltiples usos y reconstrucciones, que ponen en cuestión el papel que jugó el capital simbólico patriótico en la configuración de la Nación, que se piensan la correspondencia entre el sujeto nacional y los significados que los símbolos políticos tendrían en la Colombia actual. Un ejemplo de lo anterior es la propuesta de Omar Rincón, quien esboza que Colombia recurre a los símbolos como modo de narrarse, de contarse sus tragedias y violencias.

---

<sup>447</sup> Según Manuel García Pelayo, los símbolos políticos pertenecen a la vía irracional de integración, “constituida por formas, métodos e instrumentos predominantemente derivados de fuentes irracionales, tales como las emociones, sentimientos, resentimientos e impulsos capaces de provocar, de fortalecer o de actualizar el proceso integrador”. Aunque los símbolos políticos tienen un fuerte componente irracional, son susceptibles de ser racionalmente utilizados y manipulados. Alegre 51-52.

<sup>448</sup> Gabriela Mariel, “Libros de lectura e identidad nacional”, *Novedades educativas* 18.188 (2006): 74.

<sup>449</sup> Citado en Guerra 102.

<sup>450</sup> Juana Suárez, “En átomos volando: transformaciones de la iconografía patriótica en la producción cultural contemporánea colombiana”, *Revista Iberoamericana* 74.223 (2008): 405.

Violencia que aparece dignificada en nuestros símbolos patrios, el escudo y el himno proveen imaginarios históricos del ser colombiano. El escudo patrio, (...) es relato vacuo e inverosímil: el Canal de Panamá que hace rato perdimos (para recordarnos nuestra antisoberanía), el gorro frigio francés (por aquello de la revolución que Colombia ni olió), cuernos de la abundancia (que tanta falta hace -la abundancia, no los cuernos-) y para completar, un ave carroñera, desagradable y en extinción como el cóndor. Todo eso coronado por el emblema de libertad y orden, dos prácticas virales poco practicadas en esta Nación.<sup>451</sup>

Se hace necesario, entonces, cuestionar el discurso articulado por el Estado sobre lo que es o no es colombiano, y sobre lo perteneciente o no a la Nación. Todo ello manifestado en los símbolos políticos. Preguntarnos por los discursos que los sujetos construyen en torno a dichos símbolos, producto de los intercambios cotidianos y de respuestas concretas ante una realidad nacional caótica y compleja. Al respecto, Homi Bhabha sostiene que los pueblos no solo son modelados por una pedagogía nacionalista, que apela a un pasado y a un territorio común, sino que también son los sujetos que hacen parte de “un proceso de significación que debe borrar cualquier presencia previa u originaria del pueblo-Nación para demostrar los prodigiosos principios vivientes del pueblo como contemporaneidad; como signo del presente a través del cual la vida nacional es redimida y repetida como proceso reproductivo”.<sup>452</sup>

De lo que se trata es de estudiar los símbolos políticos en su dimensión social e histórica, para identificar las continuidades y los cambios en las ideas y conceptos que transmiten, así como su papel en la Historia colectiva en la que se insertan. Indagar por su dimensión temporal, permitirá detectar los usos, desusos y reconstrucciones de tales representaciones. Pues, es en el proceso de enriquecimiento de tales símbolos, “en cuya virtud puede transformar su significado, perdiendo unos e incorporando otros. Por eso los símbolos nacen y mueren y de ahí la falta de sentido de un lenguaje eminentemente simbólico

---

<sup>451</sup> Omar Rincón, “Colombia marca no registrada”, *Relatos y memorias leves de Nación*, coord. Omar Rincón (Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001) 14.

<sup>452</sup> Bhabha 182.

cuando los términos en él utilizados han perdido, por una u otra circunstancia, su capacidad de evocación”.<sup>453</sup>

En suma, se necesita un abordaje de los símbolos políticos en la Escuela que posibilite explorar a profundidad las renovaciones de los símbolos políticos, además de aquellos emblemas que parecen inmutables desde tiempos del General Francisco de Paula Santander, y que se instalan en la memoria visual de la sociedad colombiana. Y lo más importante, evidenciar la manera como la iconografía puede “enarbolar el performance político de turno”.<sup>454</sup>

Vale la pena señalar que el establecimiento de periodos históricos como el “Prehispánico”, el “Descubrimiento”, la “Conquista”, la “Colonia”, la “Independencia” y la “República” en los manuales escolares de la primera mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI, dan cuenta de una visión del tiempo lineal y evolutiva, que ordena la cronología de atrás hacia adelante y que se basa en la temporalidad del siglo XIX, es decir, en la escritura decimonónica de la Historia. Sin embargo, en su versión escolar se ocultan las preguntas, las preocupaciones y las tensiones internas de la historiografía de dicho siglo. En palabras del historiador Germán Colmenares,

En la nueva versión [escolar], que se contentaba con tomar de las investigaciones precedentes una mera secuencia de acontecimientos sujeta a una camisa de fuerza cronológica. (...) Un pasado despojado de los problemas implícitos de las obras seminales, aparecía truncado y presentado en una forma de un texto homogéneo en el que no se revelaban las condiciones de su producción. Como los textos legales, éste podía interpretarse o adaptarse a las necesidades (políticas, partidistas, pedagógicas) pero no cambiarse.<sup>455</sup>

En la misma línea, Sergio Mejía plantea que en la Escuela tiene una mayor presencia la vieja Historia del siglo XIX, que la Nueva Historia liderada por los esfuerzos pioneros de Jaime Jaramillo Uribe.<sup>456</sup> Así, este autor sugiere que la

---

<sup>453</sup> Herrero 176.

<sup>454</sup> Suárez 407.

<sup>455</sup> Colmenares, *Las convenciones* 20.

<sup>456</sup> Sergio Mejía, “¿Qué hacer con las historias latinoamericanas del siglo XIX? (A la memoria del historiador Germán Colmenares)”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 34 (2007): 427.

*Historia de la Revolución* de José Manuel Restrepo, sitúa el origen de la comunidad nacional en la Independencia, periodo temporal que se constituye en un punto clave, a partir del cual se seleccionan e interpretan las demás fracciones del pasado nacional. De modo que, “con Restrepo, la mayoría de los colombianos, hemos buscado en la revolución y guerra de Independencia el origen de la Historia de Colombia. En contraste, el periodo colonial ha sido percibido como tiempo de ‘paz sepulcral’, en el que nada sucedió de importancia”.<sup>457</sup>

No obstante, durante el siglo XIX se produjeron unas disputas interpretativas sobre el pasado nacional, en tanto este tenía la función de justificar y orientar determinado proyecto político.<sup>458</sup> Así, algunos autores criticaron la ausencia del periodo colonial en la *Historia* de Restrepo, y sugirieron una ampliación cronológica, como la llevada a cabo en el *Compendio Histórico del Descubrimiento y Colonización de la Nueva Granada en el siglo décimo sexto*, del coronel Joaquín Acosta (1848); las *Memorias para la Historia de la Nueva Granada desde su Descubrimiento hasta el 20 de julio de 1810*, de José Antonio de Plaza (1850); y la *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada*, de José Manuel Groot (1869).<sup>459</sup> Mientras la obra de Plaza calificaba al periodo colonial como una etapa de servidumbre, ignorancia y superstición, en la obra de Groot se realizó un rescate de la herencia colonial y de la Iglesia católica como pilares de la Nación colombiana.<sup>460</sup> Los libros de Restrepo, Acosta y Groot “formaron desde entonces el núcleo tradicional de la historiografía colombiana, y fueron la base principal de muchas reelaboraciones posteriores. Sus interpretaciones alcanzaron la condición

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

<sup>457</sup> Mejía, *La Revolución* 3.

<sup>458</sup> Betancourt, *Historia* 44.

<sup>459</sup> José Manuel Restrepo, *Historia de la Revolución de la República de Colombia*, 11 volúmenes, (París: Casa Editorial de Dramard Baudry, 1827); Joaquín Acosta, *Compendio Histórico del Descubrimiento y Colonización de la Nueva Granada en el siglo décimo sexto* (París: Imprenta de Beau, 1848); José Antonio de Plaza, *Memorias para la Historia de la Nueva Granada desde su Descubrimiento hasta el 20 de julio de 1810* (Bogotá: Imprenta del Neogranadino, 1850); José Manuel Groot, *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada* (Bogotá: Imprenta de Foción Mantilla, 1869).

<sup>460</sup> Betancourt, *Historia* 41-42.



de lugares comunes y sus ocasionales errores llegaron hasta los manuales de enseñanza”.<sup>461</sup>

La pretensión de la escritura histórica del siglo XIX era “crear una imagen colectiva de pertenencia y orígenes comunes que debía imponerse sobre la realidad de una sociedad plural”.<sup>462</sup> Un esfuerzo unificador que se plasmó en relatos escolares centrados en una Historia militar y política, con énfasis en los periodos del Descubrimiento, la Conquista y la Independencia, y más recientemente en la Colombia del siglo XX e inicios del XXI, pero manteniendo un criterio de linealidad y sobre todo prolongando el culto a las gestas de Independencia y a los próceres y estadistas. Así pues, aunque los manuales presentan una fecha reciente y se encuentran actualizados, dicha actualización se reduce a ir añadiendo a la lista los hechos de los últimos gobernantes. Sin embargo, “una verdadera actualización supondría ajustar la construcción de los textos a los avances de las investigaciones histórica y pedagógica. (...) [Dado que] los textos continúan vehiculando planteamientos anticuados con relación a los adelantos pedagógicos e historiográficos”.<sup>463</sup>

Jorge Orlando Melo considera que en el contexto escolar es necesario reflexionar sobre la “imposibilidad de generar una ‘Historia de Colombia’, [pues] la verdad única no es definible ni narrable, y debemos aceptar una fragmentación de imágenes, una multiplicidad de perspectivas, métodos y visiones”.<sup>464</sup> Debemos intentar huir del mito de los orígenes de la Nación colombiana para dar cuenta de las formas contingentes de la comunidad política y de sus transformaciones.<sup>465</sup>

---

<sup>461</sup> Jorge Orlando Melo, “Los estudios históricos en Colombia: situación actual y tendencias predominantes”, *Revista de la Dirección de Divulgación Cultural* 2 (1969): 20-21.

<sup>462</sup> Betancourt, *Historia* 45.

<sup>463</sup> Jaime Díaz y Jaime Ospina citados en Betancourt, *Historia* 78.

<sup>464</sup> Jorge Orlando Melo, “La Historia: las perplejidades de una disciplina consolidada”, *La investigación en Colombia en las artes, las humanidades y las Ciencias Sociales*, ed. Carlos Gutiérrez (Bogotá: Uniandes, 1991) 50.

<sup>465</sup> Franz Hensel, “¿Olvidar la Nación? Para una Historia de las formas de la comunidad política”, *200 años de Independencia. Las culturas políticas y sus legados*, eds. Yobenj Chicangana y Francisco Ortega (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2011) 189.

## 5.2 Cambios en los imaginarios de Nación

Desde la década de 1990 la idea de diversidad y de diferencias culturales tomó fuerza en el contexto colombiano a raíz de la promulgación de la Constitución Política que entró en vigor En 1991. Como consecuencia de tales discursos, el panorama político se nutrió con Leyes que buscaron responder a los requerimientos que impulsaron los movimientos en pro de la inclusión y la diversificación del ser; la Escuela se vio enfrentada a la urgente necesidad de diversificar los métodos de enseñanza para garantizar la atención educativa a todos los estudiantes, independientemente de las diferencias raciales, étnicas, culturales, religiosas y sexuales con las cuales se habían establecido parámetros de diferenciación, exclusión y segregación desde el mismo siglo XIX.

Como consecuencia de tales cambios, se comenzó a hacer referencia en los manuales escolares a las nuevas identidades y ciudadanías que reclamaron una “política de reconocimiento” en el marco de las llamadas reivindicaciones de justicia social propias de los tiempos actuales. Se pensó que la asimilación de la cultura dominante no fuera reconocida como antecedente obligatorio para proclamar el respeto a la diferencia.<sup>466</sup> En este sentido, la inclusión de las minorías étnicas como parte fundamental de la Nación colombiana y el reconocimiento de las diferencias culturales empezaron a ser más notorias y comunes en materiales de enseñanza como los libros escolares.

Hasta entonces el hilo conductor de la narrativa histórica del país giraba en torno a “las divisiones profundas de la sociedad colombiana ya sean culturales, étnicas, de clase o de calidad, religión, políticas e ideológicas”.<sup>467</sup> Ahora, el elemento primordial y característico era precisamente la diversidad de la población y las ventajas que suponían que todos fuéramos diferentes, y que dichas diferencias

---

<sup>466</sup> Nancy Fraser, “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, *Revista de Trabajo* 6.4 (2008): 83.

<sup>467</sup> Marco Palacios y Frank Safford, *Colombia país fragmentado, sociedad dividida. Su Historia* (Bogotá: Editorial Norma, 2002) 9.

aportarán positivamente en la construcción conjunta del proyecto nacional colombiano.

En este sentido, las ilustraciones que hacen alusión a negros e indígenas como parte fundamental de la Nación, así como al reconocimiento de su cultura, lengua, religión e idiosincrasia en los manuales escolares, dan cuenta de un elemento diferenciador que fue evidente únicamente en los manuales publicados durante el último periodo; esto como consecuencia de:

El proceso de re-formación de las sociedades a través del desarrollo de discursos que reivindican identidades indígenas y minoritarias. Como parte de las luchas por la democracia en América Latina, esta reivindicación de la Nación y de las nuevas identidades nacionales está siendo generada desde dentro y más allá de las fronteras de los antiguos estados. El mundo posmoderno de América Latina ofrece una visión de las plurinaciones y las identidades etnizadas, que es de trascendental importancia para todo el mundo.<sup>468</sup>

Es en este contexto en el que toma fuerza la idea de multiculturalidad que surge de la mano de los pueblos indígenas como bandera de una iniciativa que busca el reconocimiento de la diversidad; sin tomar en cuenta las limitaciones que le atañen, los discursos en torno a la multiculturalidad permitieron transformaciones significativas en lo jurídico y lo educativo y se establecieron como el centro referente de la interculturalidad como estado ideal.<sup>469</sup>

Sobre la teoría multicultural, Rafael de Asís advierte que el reconocimiento de una realidad plural no debe confundirse con el relativismo cultural, es decir, con el mito de que todas las formas culturales poseen idéntico valor, esto en tanto el juicio que hagamos de ellas será siempre establecido desde referentes propios.<sup>470</sup> Este autor propone una teoría de los derechos que se establezca “como un referente de

<sup>468</sup> Sarah Radcliffe y Sallie Westwood, *Rehaciendo la Nación: lugar, identidad y política en América Latina* (Quito: Ediciones Abya Yala, 1999) 13-14.

<sup>469</sup> “La interculturalidad tiene una significación en América Latina, ligada a las geopolíticas de lugar y de espacio, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros, y a sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y la transformación. Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos otros”. Catherine Walsh, *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala* (Quito: Ediciones Abya Yala, 2012) 17.

<sup>470</sup> Rafael De Asís, *Cuestiones de derechos* (Bogotá: Universidad Externado de Colombia / Centro de Investigación en Filosofía y Derecho, 2005) 70.

valoración que debe optar frente al multiculturalismo por mantener una posición normativa; una postura que implique el respeto a las diferentes culturas, a las diferentes teorías de la justicia y, en definitiva, a la igualdad y autonomía de todo ser humano”.<sup>471</sup>

Por otro lado, en los manuales se incluyen imágenes referentes a las comunidades indígenas como los pobladores originarios del territorio colombiano. Sobre ellos se destacan sus costumbres y prácticas ancestrales y se llama la atención sobre su papel como actores relevantes en la Nación de hoy; sin embargo, persiste la mirada del indígena sumido bajo la idea de “descubrimiento” de la cual le es imposible desligarse. La llegada de los europeos configura la información que sobre las comunidades se presentó; “lo primero que se dice (...) es que los indígenas fueron descubiertos por los españoles y vemos que a ellos se los describe en tanto que lo que se cuenta son sucesos relacionados con el descubrimiento”.<sup>472</sup>

La Constitución Política de 1991 significó un cambio paradigmático en relación con las minorías étnicas del país. A pesar de los múltiples requerimientos que aun hoy no encuentran solución, son innegables las posibilidades que la carta constitucional representó para las comunidades indígenas. En el marco de la XIII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado, el Taita Edgar Gaitán se refirió a ello comentando: “Afortunadamente decimos que lo del 91 marcó como otra conquista, otra Independencia, diríamos más bien, que hace que los pueblos indígenas empiecen a mostrar unas formas de representación, unas formas de organización, unas gobernabilidades un poco mestizadas, y es tarea actual de todos nosotros, porque de una u otra forma todos tenemos que ver con esa Historia y con ese mestizaje”.<sup>473</sup>

---

<sup>471</sup> Asís 71.

<sup>472</sup> Martha Amuchástegui, “El discurso sobre los indígenas en los manuales escolares” (XII Jornadas InterEscuelas/ Departamentos de Historia. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009) 4.

<sup>473</sup> Edgar Orlando Gaitán, “Los indígenas en el bicentenario de la Independencia”, *Del dicho al hecho: 200 años de Independencia y ciudadanía en Colombia*, XIII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado, eds. Yobenj Chicangana y Francisco Ortega (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2011) 141.



Asimismo, se encontraron imágenes referentes a la población negra acompañadas de información que presenta principalmente las características anatómicas y la apariencia física como elementos diferenciadores. Los elementos culturales se presentan enfocados hacia los gustos y las prácticas cotidianas y se problematiza someramente el tema del racismo y la discriminación como prácticas de exclusión de las cuales han sido las principales víctimas. La referencia que se hace sobre ello adquiere un tono narrativo, que se limita a presentar los hechos de manera secuencial.

El cuestionamiento de dichos sucesos que, aunque pasados, tienen aún repercusiones en la actualidad, permitiría ampliar la mirada sobre las causas históricas que configuraron la vida de las comunidades negras, así como develar las consecuencias profundas que se manifiestan en la actualidad por medio de hechos cotidianos como la asimilación de criterios básicos de clasificación, los prejuicios como convicciones personales o de fuero íntimo, la discriminación entendida como la materialización de la convicción personal en la esfera pública y la diversificación del racismo en modalidades como lo expone Rita Segato.<sup>474</sup>

La Historia del negro como partícipe de las gestas nacionales, así como las luchas políticas y sociales por el reconocimiento de sus derechos no se explora. Luis Madrid reflexiona sobre tal negación en el contexto escolar cuando plantea que: “Las representaciones históricas en manuales escolares y actos conmemorativos no tan solo han hecho presente esta realidad, manifestando heroísmos de un grupo de hombres blancos dando una mistificación colosal al proceso político-bélico que permitió alcanzar la Independencia, sino que también, han dado cuenta

---

<sup>474</sup> Esta autora propone cuatro modalidades de racismo, *Racismo de convicción* como el conjunto de valores o creencias explícitas que atribuyen predicados negativos o positivos a un grupo particular; *Racismo político-partidario-programático*: que sirve de base para la formación de agrupaciones políticas que votan mancomunadamente y abogan por un antagonismo abierto contra sectores de la población racialmente marcados; *Racismo emotivo*: se expresa a través del miedo, rencor o resentimiento con relación a personas de otra raza o grupo étnico; *Racismo costumbre*: Irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido, que no llega a ser reconocido como atribución explícita de valor diferenciado a personas de grupos raciales y étnicos. Rita Segato, “Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales”, *Serie Antropológica* 404 (2006): 5.

enorme de estos silencios”.<sup>475</sup> Por lo que es necesario interrogarnos en torno al papel desempeñado por indios, negros y mujeres en las luchas independentistas así como sus contribuciones a la construcción del proyecto nacional.

Problematizar esta omisión en las páginas de la Historia nacional se constituye en un ejercicio académico potente, en tanto facilita la reivindicación de las minorías desde miradas alternativas que representan otro panorama histórico, que rompería con los cánones establecidos en torno a la asociación de lo negro con la esclavitud y la servidumbre. “Durante mucho tiempo los sujetos populares, no fueron considerados como actores relevantes de las Independencias latinoamericanas, y aunque no lo fueran, muchos investigadores no los consideraron válidos interlocutores del proceso fundacional de los Estados nacionales, relegando al silencio o al episodio austero la Historia de un gran número de sujetos activos en la construcción de las Independencias”.<sup>476</sup>

El concepto de raza se presenta en los manuales como una creación cultural bajo el cual se sustenta la teoría del racismo y se justifican los acontecimientos históricos que dieron origen a la esclavización de personas. La diferenciación por raza encuentra sus orígenes en los procesos de colonización que los europeos realizaron en el continente americano entre los siglos XVI y XIX, justificando la asimilación de creencias fundamentadas en la diferenciación racial de la humanidad por medio de la creación de postulados pseudocientíficos que rápidamente fueron aceptados y asimilados, dando lugar a la clasificación de unos grupos humanos por encima de otros en una escala de superioridad e inferioridad racial, donde los colonos blancos/europeos se autodenominaron “superiores” en condiciones raciales y culturales.<sup>477</sup>

En lo concerniente a los cambios, es importante destacar que las comunidades negras e indígenas se presentan en los manuales actuales sin la custodia de la iglesia como institución evangelizadora; de esta no se hace mención como si se

---

<sup>475</sup> Luis Antonio Madrid, “Afrodescendientes de la guerra de Independencia y la negación de “lo afro” en la Historia de Chile”, *REA* 3. (2016): 5.

<sup>476</sup> Madrid 5.

<sup>477</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá 34.

hacía en los manuales antiguos, en los cuales se alababa su acción protectora. La iglesia católica era vista como un baluarte en el proceso civilizatorio de los indígenas, siempre supeditados y victimizados a la espera de la llegada de misiones religiosas que los guiaran hacia la civilización. Esto responde a la postura política que para una época encargó a la iglesia un papel ideológico preponderante en el proyecto recristianizador del país a través del culto y de la educación, a fin de lograr la cohesión social e imponer el orden desde la postura conservadora.<sup>478</sup>

Desde la Geografía se empezó también a hacer alusión a las minorías étnicas; las referencias a negros e indígenas en el mapa de Colombia fueron recurrentes en los manuales actuales donde se incluyeron convenciones sobre las zonas de ubicación de las comunidades indígenas, principalmente las áreas de resguardo, detallando las zonas de influencia y las comunidades que allí se asientan. Por otro lado, se incluyen mapas en los que se detallan los principales asentamientos de las comunidades afrocolombianas a nivel nacional, discriminado la ubicación bajo el criterio porcentual de participación en la población total municipal.

Felipe Aliaga hace una lectura de Arjun Appadurai y propone una definición de las minorías desde el contexto de las sociedades liberales en el marco de las dinámicas actuales del mercado y la globalización, para Arjun Appadurai, las minorías representan el binomio “necesarias pero no gratas”, por una cuestión utilitaria en términos prácticos, pero a la vez conflictiva en términos identitarios, dado que generan incertidumbre respecto de la cuestión nacional, el autor plantea que esto se puede llegar a transformar en falta de tolerancia, de esta manera la violencia necesitaría de las minorías para existir”.<sup>479</sup>

La omisión de las minorías étnicas en los manuales antiguos responde además de una negación sistemática de su ser como comunidad a lo que Appadurai

---

<sup>478</sup> Margot Andrade, “Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración” *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local* 3.6. (2011): 161.

<sup>479</sup> Felipe Aliaga, “Reseña de ‘El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la Geografía de la furia’ de Appadurai, Arjun”, *Sociedad Hoy* 15. (2008): 108.

considera un problema crucial en la crisis contemporánea de un Estado-Nación, ligado al territorio. Para este autor,

En la medida en que los Estados-Nación existentes se apoyan en alguna idea implícita de coherencia étnica como la base de la soberanía estatal, están destinados a minorizar, degradar, penalizar, asesinar o expulsar a los que se ven como étnicamente secundarios. En la medida en que esas minorías (...) entran en nuevas organizaciones políticas, demandan una reterritorialización dentro de un nuevo orden cívico cuya ideología de coherencia étnica y derechos ciudadanos están destinados a perturbar, pues todas las ideologías modernas sobre derechos dependen, en último caso, del grupo cerrado (censado, estable e inmóvil) de receptores adecuados de la protección y el patronazgo estatal.<sup>480</sup>

El territorio nacional se presenta fragmentado en regiones naturales y culturales; se asocian grupos de personas de acuerdo con el lugar donde viven y así se configuran y reproducen creencias en torno a sus gustos, tradiciones y modos de vivir y habitar un espacio determinado. La fragmentación y organización de la población supone en muchas ocasiones la omisión de prácticas que no son catalogadas como propias de un lugar; asimismo, la intención de “organizar humanamente el territorio” implica también olvidar las relaciones dinámicas entre las personas que en muchos casos desdibujan las fronteras territoriales y sociales. Como consecuencia de esta idea de organización, se conforman grupos regionales mayoritariamente cerrados y herméticos que entran en disputa y configuran la creación de prejuicios y exclusiones. En este sentido Rafael Rubiano reconoce que: “No existe mayor peligro cuando se presume que la dimensión social de los prejuicios son los pilares para construir la identidad regional o Nacional. Nada ocasiona mayor estupor que considerar la nacionalidad o el regionalismo como problemas que se otorgan y no como proyectos humanos en permanente construcción”.<sup>481</sup>

<sup>480</sup> Arjun Appadurai, “Soberanía sin territorialidad, Notas para una Geografía posnacional”, *Nueva sociedad* 163. (1999): 122-123.

<sup>481</sup> Rafael Rubiano, “Tomás Carrasquilla (1858-1940) La burla secular al regionalismo en Colombia”, *Agenda cultural* 46. (1999): 5.



Bajo esta perspectiva, Colombia se avista como una Nación fragmentada en regiones culturales; dicha fragmentación es ya un asunto histórico. Para Óscar Zabala: “los debates sobre la cuestión federal luego de la disolución de la llamada gran Colombia dieron lugar a las manifestaciones de los diferentes regionalismos y sirven de antesala a la guerra de los supremos”.<sup>482</sup> Los debates sobre dicha cuestión en el siglo XIX esconden para él un problema cultural de fondo en el que “el sistema centralista instalado en la capital desconocía la diversidad cultural del territorio, lo que ocasiona un conflicto de intereses políticos y económicos” que conducen finalmente a luchas por la participación activa por parte de las regiones excluidas.<sup>483</sup>

Por su parte, Eduardo Verano reflexiona en torno a la existencia de regiones como realidades sociológicas independientes cuyo antecedente de organización autónoma se encuentra en las instituciones de los aborígenes, con una organización territorial que destaca por su estructura organizacional confederada, en la cual cada tribu tenía potestad en sus decisiones. Verano defiende la existencia de regiones autónomas en tanto la región se configura como un espacio vivido, por medio del cual es posible “promover el desarrollo social y económico de la Nación, bajo criterios de equilibrio y armonía de sus espacios regionales”.<sup>484</sup>

Así, problematizar en la Escuela la existencia jurídica y cultural de entidades regionales contribuiría a la reflexión sobre las dinámicas organizativas en el territorio, entendiendo el dinamismo que las caracteriza y analizando la congruencia entre la realidad práctica y la idea estatal de configuración territorial. Por otro lado, valdría la pena reevaluar la configuración cultural que se “asigna” a los habitantes de determinada región, así como la generalización de costumbres, gustos y prácticas cotidianas como elementos comunes a todos los habitantes.

---

<sup>482</sup> Óscar Zabala, “Dos ensayos tempranos de la obra de Juan José Nieto: regionalismo y la cuestión federal (1835-1838)”, *Estudios de literatura colombiana* 40. (2017): 94.

<sup>483</sup> Zabala 108.

<sup>484</sup> Eduardo Verano, “La Constitución del 91: una tarea inconclusa”. *Una mirada a las regiones desde la justicia constitucional*, eds. Gabriel Mendoza, José Cepeda, Liliana Estupiñán (Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2013) 353.

Bajo esta perspectiva, la diversificación de las culturas como acontecimiento contemporáneo implica el abordaje de la “otredad” en el sentido de la aceptación del otro como diferente pero con los mismos derechos; esto es, el reconocimiento de una diferencia irreducible en un espacio común o, es dicho de otra forma, la potencialización de la diferencia y un recíproco reconocimiento.<sup>485</sup> Para tal fin, desde la Escuela pueden ponerse en práctica acciones que problematicen la diferenciación como un elemento negativo, en tanto justifica la exclusión y la dominación; como escenario de encuentro, es posible hallar en la escuela multiplicidad de identidades y culturas lo que permitiría el desarrollo de actividades que pongan en cuestión el tema de la construcción conjunta de la sociedad.

En suma, la promulgación de la Constitución Política de Colombia en 1991 marcó el inicio de una nueva época para las minorías del país; con el reconocimiento constitucional fue posible una reivindicación jurídica y social que a partir de la fecha garantizó su reconocimiento y potestad en tanto sujetos de derecho. Si bien la formulación de Leyes y normativas en papel no significó el cumplimiento real de lo que allí se expuso, su promulgación sentó las bases para el desarrollo de luchas y acontecimientos que siguieron nutriendo las nuevas dinámicas de reconocimiento y asimilación de la diversidad de la sociedad colombiana.

Los cambios que esto generó llegaron a la Escuela; allí se empezó a hacer alusión por medio de los manuales escolares publicados después de la Constitución a las nuevas perspectivas nacionales sobre la diversificación cultural, el reconocimiento de la otredad y la necesidad de abrir espacios de integración nacional. Es así como se identificaron una serie de cambios en relación con los manuales publicados antes de 1991. Las minorías étnicas empezaron a representarse en el panorama nacional; la iglesia católica perdió influencia en la Escuela; la

---

<sup>485</sup> Alfonso del Toro, “Escenificación de nuevas hibridaciones, nuevas identidades: repensar las Américas reconocimiento – diferencia – globalización “latino-culture” como modelo de coexistencias híbridas”, *Estrategias de la hibridez en América Latina: del descubrimiento al siglo XXI*, eds. Alfonso de Toro, Cornelia Sieber, Claudia Gronemann, René Ceballos (Frankfurt: Internationaler Verlag der Wissenschaften / Peter Lang, 2007) 367.

fragmentación en regiones se configuró en torno a lo cultural, y la Geografía colombiana visibilizó los territorios ancestrales de negros y de indígenas.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## 6. Conclusiones

Al desarrollar la investigación Ayer y hoy: los imaginarios de nación en los manuales escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales podemos establecer varias conclusiones.

Los manuales escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales han jugado un papel clave en la creación y consolidación de imaginarios de Nación, dado su papel como artefactos culturales e ideológicos, depositarios de contenidos históricos en una época y sobre una sociedad particular, que se vale de ellos para transmitir no solo una representación del pasado, sino también un sentimiento común, o esa voz interna que uniera a todos los habitantes en torno a una comunidad imaginada, delimitada y soberana.

Tanto en la primera mitad del siglo XX como en la primera década del siglo XXI, la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales ha tenido una función asociada a la promoción de sentimientos, valores y afectos, que suscitaran vínculos de pertenencia, identidad o identidades en clave de la Nación. Tal función, hundió sus raíces en el mismo siglo XIX, en el que se construyeron narrativas romántico-patrióticas, que permitirían conservar y revivir el recuerdo de los antepasados ilustres y valerosos y de sus gestas militares, de aquellos considerados por la historia oficial como los artífices de la Independencia y la vida republicana.

Los héroes patrios continúan ocupando un papel preponderante en la trama histórica nacional; sus retratos principalmente en traje militar, los siguen encarnando como fundadores de la nación colombiana, relegando a un papel de aliados a los vastos sectores populares que también han participado en su proceso de construcción. El predominio de la figura del héroe y del estadista en los relatos escolares, dan cuenta de la permanencia de una historia acontecimental, centrada en los actores y los hechos, y no en los procesos históricos, en una visión del tiempo lineal y progresiva, desde los “orígenes” hasta la actualidad, y que se ocupa de los días, meses y años de los protagonistas del pasado.



De igual manera, la elección y conmemoración de fechas de júbilo nacional en la Escuela, como el 20 de julio, muestra el triunfo de la visión centralista de la historia nacional, que reproduce una interpretación cristalizada de la Independencia, y que se presenta como la única posible. Esa visión de la independencia ocultó su complejidad y la redujo a una simple fecha, por lo demás importante para la capital de Colombia, pero no para las provincias que integraban el otrora Nuevo Reino de Granada como Cartagena, Santa Marta, Popayán y Antioquia. Tales actos escolares, se constituyen en rituales vacíos, prácticas rutinarias en las que se rinde respeto y veneración a los grandes personajes y a los símbolos patrios, como la bandera y el himno nacional.

Los símbolos políticos cumplen una función integradora y representativa de la comunidad política; estos expresan la existencia de una Nación, sus tradiciones, historias y metas, estableciendo una continuidad entre los muertos, los vivos y las futuras generaciones. Además, tienen un gran valor identitario, en tanto movilizan en sentimientos de pertenencia, identificación y cohesión social entre los miembros de la comunidad imaginada. Sin embargo, en los símbolos patrios de Colombia, no se hace ninguna alusión al pasado indígena o negro, que nos constituye como comunidad; antes bien se realiza una imitación de modelos culturales europeos, como el francés, en la iconografía nacional y el helénico en el himno nacional; es decir, una negación sistemática de nuestro pasado y presente indio y negro, que nos configura como sociedad.

De otro lado, la Geografía escolar se constituyó en una herramienta clave para despertar sentimientos de arraigo y apego con relación al territorio que se habita. La descripción de sus recursos naturales, de sus relieves y modelados, de sus vertientes hidrográficas y de sus condiciones climatológicas y altitudinales, así como el establecimiento de sus fronteras terrestres y marítimas revelan el interés de trazar en los mapas los contornos del territorio nacional, e identificar las riquezas que pueden ser explotadas por sus habitantes.

Los mapas nacionales siguen teniendo un lugar privilegiado en las páginas de los manuales escolares analizados. No obstante, se observan algunos cambios con relación al periodo que va de 1900 a 1950; por ejemplo, la incorporación de mapas en los que se sitúan las zonas de ubicación de las comunidades indígenas y afrocolombianas. En dichos mapas se ofrece una distribución rígida de las poblaciones étnicas, confinadas a las áreas selváticas y las áreas costeras del Pacífico y el Caribe, invisibilizando los complejos movimientos migratorios y de desplazamiento en nuestro país.

De igual manera, los mapas nacionales no son representaciones neutrales, sino que se encuentran permeados por un juego de inclusiones y exclusiones deliberadas de información, y por espacios dejados en blanco que ocultan su papel como herramienta de dominación política. Así, en el mapa de las zonas de ubicación de las comunidades indígenas solo se nombran 38 naciones; no obstante, según información del Departamento Nacional de Planeación, hoy en día existen en el país 84 etnias o pueblos indígenas.

Asimismo, en los manuales escolares se ofrece un el tratamiento diferenciado a aquellas zonas de frontera que integran nuestro país. Tanto en los manuales antiguos como en los actuales, no existen informaciones estadísticas sobre las zonas históricamente marginadas, como los Departamentos del Chocó, Guainía, Vaupés, Caquetá, Putumayo y Amazonas; un desconocimiento que alude a la escasa presencia de las instituciones estatales y que relega dichas zonas a la periferia gubernativa.

Colombia se presenta como un país fragmentado territorialmente en regiones naturales y culturales que se configuran de acuerdo con las prácticas autóctonas del grupo poblacional que en ellas habitan. Esto da lugar a la conformación de “bloques” diferenciados que se enmarcan en disputas políticas por sus intereses, lo que profundiza la división de la sociedad colombiana. Las regiones culturales albergan una población que se identifica y reconoce con las prácticas comunes que comparten con sus coterráneos, así como elementos característicos de cada una. Por ende, el mapa de Colombia aparece igualmente fragmentado.

Por otro lado, la iglesia católica perdió relevancia en los manuales actuales en los cuales no se destaca como la institución evangelizadora y educadora que gozó de un importante reconocimiento en los manuales antiguos, sobre todo en lo concerniente a la educación de las comunidades indígenas.

Es importante destacar que desde la década de 1990 la idea de diversidad y de diferencias culturales tomó fuerza en el contexto colombiano a raíz de la promulgación de la Constitución Política de 1991. Como consecuencia de los cambios que la carta constitucional trajo consigo, se comenzó a hacer referencia en los manuales escolares a las nuevas identidades y ciudadanías, reclamantes de una “política de reconocimiento” que buscó reivindicaciones de justicia social.

La omisión de las minorías étnicas en las páginas de la historia nacional, así como en los imaginarios que se difundieron en la Escuela a través de los manuales antiguos, se constituyó en una legitimación de la diferenciación por razas y de la jerarquización a razón de ideas que justificaban la supremacía de los españoles europeos sobre los americanos. Fue con la Constitución Política de 1991 cuando las minorías étnicas del país adquirieron legitimación política y participación social en la esfera pública. Los discursos en torno a la multiculturalidad como la característica primordial del nuevo imaginario de Nación permitieron la legitimación de los “otros” y el reconocimiento de su cultura, religión y creencias. Todo esto se puede analizar a través de las imágenes y los enunciados que se incluyeron en los manuales escolares.

Es importante anotar que esta investigación histórica, realizada por un par de maestras en formación (no por futuras historiadoras) trata el proceso de configuración del saber que se enseña en el marco de una licenciatura en Ciencias Sociales; permite abrir la discusión en torno a la importancia de articular los conocimientos de la disciplina histórica, con los conocimientos educacionales o didácticos, puesto que es imprescindible que, para enseñar historia, se sepa historia; es decir, es necesario tener conocimientos sobre las cuestiones epistemológicas y proyectos historiográficos de la disciplina histórica; sobre fuentes; sobre crítica de fuentes; sobre observación y análisis de procesos

sociales del pasado; sobre explicación de dichos procesos. Dependiendo de la concepción de la Historia que tenga el maestro, tomará decisiones sobre la forma de organizar y entender los contenidos, la forma de enseñarlos, y el uso de fuentes y materiales didácticos. Esta investigación, nos permitió reflexionar en torno al siguiente interrogante: ¿Qué debe saber un maestro de Ciencias Sociales hoy?, puesto aquello que se demanda que los maestros deben saber, procede de múltiples escenarios políticos y académicos, que se han configurado históricamente de diferente manera, y que tienen propósitos y finalidades cambiantes. Resolver ese interrogante, será objeto de un futuro trabajo.

En lo concerniente a la configuración de imaginarios de nación en la Escuela existe múltiples posibilidades, preguntas y problemas que se pueden explorar. En esta investigación centramos la mirada en los manuales escolares como fuente principal para indagar por dichos imaginarios; no obstante, es posible contrastar ese análisis con los discursos y concepciones que tienen los maestros y los estudiantes a través de una investigación etnográfica, que nos permitiría comprender en su complejidad dicho asunto.

El estudio del proceso de configuración de la Nación colombiana se abordó desde las perspectivas estatales, sin embargo, se hace necesario explorar dicho proceso desde las diferentes regiones, dado los matices y las peculiaridades que estas poseen.

También se podría profundizar en el análisis de las cartografías escolares dado que a través de estas se difunde una visión rígida del territorio nacional que obedece a múltiples intencionalidades, invisibilizando las relaciones dinámicas que el ser humano establece con este.



## Fuentes y Bibliografía

### Manuales escolares

- Acosta de Samper, Soledad. *Biblioteca histórica*, Tomo I. Bogotá: Imprenta Moderna, 1909.
- Acosta de Samper, Soledad. *Biblioteca histórica*, Tomo II. Bogotá: Imprenta Moderna, 1910.
- Acosta de Samper, Soledad. *Catecismo de Historia de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1905.
- Acosta de Samper, Soledad. *Historia de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1908.
- Campos Hernández, Jaime y Claudia Esguerra Hernández. *Horizontes sociales 2*. Bogotá: Editorial Prentice Hall, 1998.
- Feo, José., Ana Ibarra, Juan Amador y Liz Cabrera. *Identidades Sociales 3*. Bogotá: Editorial Norma, 2003.
- Forero, Manuel José. *Historia patria: tercer grado*. Bogotá: Librería Voluntad, 1940.
- Henao, Jesús María y Gerardo Arrubla. *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Bogotá: Librería Colombiana, 1920.
- Plaza, José Antonio de. *Compendio de la Nueva Granada, desde antes de su descubrimiento hasta el 17 de noviembre de 1831*. Bogotá: Neogranadino, 1850.
- Ramón, Hermano Justo. *Geografía de Colombia. Primer Curso*. Bogotá: Colección La Salle, 1940.
- Rodríguez, María., Ana Sierra, José Ortiz y Zyomara Barragán. *Amigos de las Ciencias Sociales 5*. Bogotá: Editorial Santillana, 2006.

### Leyes, Decretos y normas

- Congreso de Colombia. "Acto legislativo 1 de 1936". Diario Oficial 23263. Bogotá, Colombia, 5 de agosto de 1936. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1824914> (04/07/2018).
- Congreso de Colombia. "Ley 39 de 1903". Diario Oficial 11.931. Bogotá, Colombia, 30 de octubre de 1903. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102524\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).
- Congreso de Colombia. "Ley 33 de 1920". Diario Oficial 17330. Bogotá, 20 de octubre de 1920. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1589201> (06/08/2018).
- Congreso de Colombia. "Ley 56 de 1927". Diario Oficial 20645. Bogotá, Colombia, 15 de noviembre de 1927. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102998\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102998_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).
- Congreso de Colombia. "Ley 28 de 1925". Diario Oficial No. 19831. Bogotá, Colombia, 16 de febrero de 1925. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=257> (16/07/2018).
- Congreso de Colombia, "Ley 12 de 1984", Diario Oficial 23097, Bogotá, Colombia, 29 de febrero de 1984. <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1173> (06/08/2018).
- Congreso de Colombia. "Ley 61 de 1985". Diario Oficial 37152. Bogotá, 18 de septiembre de 1985. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=273> (06/08/2018).

- Congreso de Colombia. "Ley 115 de 1994". Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) (26/07/2018).
- Congreso de Colombia. "Ley 198 de 1995". Diario Oficial 41932. Bogotá, Colombia, 17 de julio de 1995. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/Ley\\_0198\\_1995.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/Ley_0198_1995.html) (06/08/2018).
- Constitución Política de Colombia*. Medellín: Concejo de Medellín, 1993.
- Decreto 0429 de 1893. Diario Oficial 9.073. Ubaque, Colombia, 12 de febrero de 1893. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102506\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102506_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).
- Decreto 1808 de 1902. Diario Oficial 11785. Bogotá, Colombia, 12 de diciembre de 1902. [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1865988?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1865988?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0) (04/07/2018).
- Decreto 491 de 1904. Diario Oficial 12122. Bogotá, Colombia, 14 de julio de 1904. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102515\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).
- Decreto 963 de 1910. Diario Oficial 14140. Bogotá, Colombia, 26 de octubre de 1910. [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1197683?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1197683?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0) (14/07/2018).
- Decreto 827 de 1913. Diario Oficial 15016. Bogotá, Colombia, 10 de octubre de 1913. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102448\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102448_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).
- Decreto 1122 de 1922. Diario Oficial 18435. Bogotá, Colombia, 5 de agosto de 1922. [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1227913?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1227913?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0) (04/07/2018).
- Decreto 865 de 1930. Diario Oficial 21410, Bogotá, Colombia, 30 de mayo de 1930. [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1180825?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1180825?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0) (04/07/2018).
- Decreto 1972 de 1933. Diario Oficial 22460. Bogotá, Colombia, 12 de diciembre de 1933. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102983\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102983_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).
- Decreto 502 de 1936. Diario Oficial 23168. Bogotá, Colombia, 9 de marzo de 1936. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1109100> (04/07/2018).
- Decreto 2229 de 1947. Diario oficial 26483, Bogotá, Colombia, 21 de julio de 1947. [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1421870?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1421870?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0) (16/07/2017).
- Decreto 2388 de 1948. Diario Oficial 26779. Bogotá, Colombia, 28 de julio de 1948. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103421\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103421_archivo_pdf.pdf) (04/07/2018).
- Decreto de 1967 de 1991. Diario Oficial. Bogotá, Colombia, 15 de agosto de 1991. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1524> (06/08/2018).
- Ministerio de Educación Nacional. "Estándares básicos de competencia en Ciencias Sociales ¡Formar en ciencias, el desafío!". Bogotá, Colombia, Julio de 2004. [http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/extension/pluginfile.php/6339/mod\\_resource/content/0/Modulo6/Enlaces\\_De\\_Interes/MEN\\_Estandares\\_Ciencias\\_Sociales\\_2004.pdf](http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/extension/pluginfile.php/6339/mod_resource/content/0/Modulo6/Enlaces_De_Interes/MEN_Estandares_Ciencias_Sociales_2004.pdf) (26/07/2018).

Ministerio de Educación Nacional. "Lineamientos curriculares Ciencias Sociales". Bogotá, Colombia. 2002. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf) (26/07/2018).

Ministerio del Interior y de Justicia. "Decreto 4181 de 2007". Bogotá, Colombia, 29 de octubre de 2007. [http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Decreto\\_4181\\_de\\_2007.pdf](http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Decreto_4181_de_2007.pdf) (26/07/2018).

### **Tesis**

Blanco, Oscar. "Fe y Nación en Colombia, la regeneración y el proyecto de una Nación católica 1885 - 1920". Tesis de Maestría, Universidad industrial de Santander, 2009.

Díaz, Sebastián. "Contribuciones a la Historia de la cartografía en Colombia: una red de investigadores y un caso de estudio". Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia, 2008.

Flórez, Diana. "La nacionalización de los símbolos de la Nación colombiana: escudo, bandera, himno. Estudio iconográfico". Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander, 2012.

Kuan Bahamón, Misael. "La misión capuchina en el Caquetá y Putumayo 1893-1929". Tesis de Maestría, Pontificia universidad Javeriana, 2013.

Lara, Mireya. "La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la Historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010". Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana, 2011.

Mejía, Sandra. "Colombia en la Escuela: Idea de Nación en los libros de texto escolar de Ciencias Sociales contemporáneos". Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, 2013.

Mesa, María Alejandra y Luis Felipe Castaño, "La Geografía: Una mirada al pasado y al presente de la disciplina escolar". Tesis de Grado, Universidad de Antioquia, 2017.

Muñoz Monsalve, Mónica. "La construcción de la idea de ciudadano desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la Nación colombiana, 1910-1948". Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2012.

Rodríguez Ávila, Sandra. "Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)". Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia, 2013.

Taborda, María Alejandra. "La Geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX". Tesis de grado doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

### **Ponencias**

Amuchástegui, Martha. "El discurso sobre los indígenas en los manuales escolares". XII Jornadas InterEscuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

Castro, Santiago. "Genealogías de la colombianidad". Ponencia presentada al XI Congreso de Historia. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, agosto 22 al 25 del 2000.

Monsalve, Alfonso. "El Multiculturalismo en Colombia". Ponencia II Seminario Internacional de Filosofía Política. Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia, 1997.



- Salamanca, Andrés. "Reclutamiento forzado en el Ejército Patriota durante la campaña libertadora. Ni tan voluntarios, ni tan obligados". Memorias. XVIII Congreso colombiano de Historia, N° 20, Medellín, 2017.
- Solano, Francisco Enrique. "El documento como fuente para estudios científicos culturales". Memoria XXI Congreso Archivístico Nacional, Universidad de Costa Rica, 2009.

### Artículos

- Aguirre, Jorge Alejandro. "Los hermanos de las Escuelas cristianas y la enseñanza de la Geografía en Colombia durante la primera mitad del siglo XX". *Historia de la educación colombiana* 15.15 (2012): 113-139.
- Aguirre Lora, María Esther. "El recurso de la imagen en la enseñanza. Una Historia temprana". *Educación y pedagogía* 13.29-30. (2001): 71-82.
- Alarcón, Luis. "católicos y Patriotas: representaciones sobre las virtudes del ciudadano colombiano durante los dos primeros siglos de la vida republicana". *Historia Caribe* 5.15 (2009): 85-103.
- Alegre, Miguel. "los símbolos en la teoría política de Manuel García Pelayo: un modo de expresión de la conciencia mítica". *Revista de Derecho Político* 75-76 (2009): 45-75.
- Aliaga, Felipe. "Reseña de 'El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la Geografía de la furia' de Appadurai, Arjun". *Sociedad Hoy* 15. (2008): 107-109.
- Almeida, Gloria y Tulio Ramírez. "El afrocolombiano en los textos escolares colombianos. Análisis de ilustraciones en tres textos de Ciencias Sociales de básica primaria". *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 15 (2010): 225-244.
- Almeida Filho, Antonio José de. "La investigación histórica: teoría, metodología e historiografía". *Historia da enfermagem Revista eletrônica* 7.2. (2016): 383-384.
- Alzate, María Victoria. "¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes". *Revista de ciencias humanas* 20 (1999): 114-122.
- Alzate, María Victoria., Miguel Gómez y Fernando Romero. "La iconografía en los textos escolares de Ciencias Sociales". *Revista de ciencias humanas* 22 (1999): 102-110.
- Álvarez, Víctor. "Mestizos y mestizaje en la colonia". *Revista fronteras* 1.1. (1997): 57-91.
- Andrade, Margot. "Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración". *HiSTORELo. Revista de Historia Regional y Local* 3.6. (2011): 157-175.
- Appadurai, Arjun. "Soberanía sin territorialidad, Notas para una Geografía posnacional". *Nueva sociedad* 163. (1999): 109-124.
- Aristizábal, Silvio. "La diversidad étnica y cultural de Colombia: un desafío para la educación". *Pedagogía y Saberes* 15 (2000): 61-68
- Barrero, Martha. "La Educación en Colombia: Periodo de la regeneración". *Paideia Surcolombiana* 1.15 (2010):115-123.
- Beniscelli, Leonora. "Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de Ciencias Sociales para educación general básica. Chile, 1970- 1980". *Cuadernos chilenos de la Historia de la Educación* 1 (2013): 112-143.
- Billig, Michael. "El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional". *Revista Mexicana de Sociología* 60.1 (1998): 37-57.
- Blanco, Jacqueline. "Colombia multicultural. Historia del derecho a la inclusión". *Diálogos de saberes* 22. (2005): 81-94.



- Bresco, Ignacio y Alberto Rosa. "Forma narrativa e identidad en la convencionalización del recuerdo de Historias nacionales". *Estudios de Psicología* 38.1 (2017): 198-229.
- Bozal, Valeriano. "Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen". *Revista de Educación* 296 (1991): 217-243.
- Camacho, Javier. "Estado y religión católica en Colombia". *Derecho y Realidad* 12. (2008): 145-152.
- Cardona, Patricia. "La Geografía Patria: tres versiones y una misma tradición, 1827-1842". *Lingüística y Literatura* 71 (2017): 69-88.
- Cardona, Patricia. "Historia, tradiciones editoriales y sociedad. Las Memorias y el Compendio de José Antonio de Plaza (Nueva Granada, 1850)". *Historia Crítica* 57 (2015): 97-116.
- Castillo, Elizabeth y José Antonio Caicedo. "Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones etnias". *Nómadas* 33. (2010): 109-127.
- Castillo, Elizabeth y Sandra Guido. "La interculturalidad: ¿Principio o fin de la utopía?". *Revista colombiana de educación* 69. (2015): 17-44.
- Castro, Santiago. "¿Disciplinar o poblar? La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934)". *Nómadas* 26 (2007): 44-55.
- Cerón, Benhur. "Fundamentos teóricos de la Geografía en Colombia". *Cuadernos de Geografía* 2.1. (1990): 231-263.
- Cerón Rengifo, Patricia. "Nosotros y otros en manuales escolares de Geografía de Colombia (1970- 1990)". *Folios* 35. (2012): 115-131.
- Charry, Carlos. "Los intelectuales colombianos y el dilema de la construcción de la identidad nacional (1850-1930)". *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* 90 (2011): 55-70.
- Choppin, Alain. "Pasado y presente de los manuales escolares". *Revista Educación y Pedagogía* 13.29-30 (2001): 209-229.
- Clemente, Isabel. "Escuelas normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración". *Revista de Educación y Pedagogía* 7.14-15 (1995): 142-153.
- Correa, Alfonso. "Simón Bolívar y Atanasio Girardot". *Revista Universidad Pontificia Bolivariana* 35.126 (1980): 74-83.
- Cosgrove, Denis. "Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* 34 (2002): 63-89.
- Erazo, María Elena. "Construcción de la Nación colombiana". *Revista Historia de la Educación colombiana* 11 (2008): 33-52.
- Escolano, Agustín. "Sobre la construcción histórica de la manualística en España". *Revista Educación y Pedagogía* 13. 29-30 (2001): 13-24.
- Fernández, Susana y Patricia Rossi. "Los actos escolares en la formación docente". *Novedades educativas* 21.223 (2009): 84-85.
- Fonnegra, Paola y Claudia Fonnegra. "Soledad Acosta de Samper: mujer, formación y virtud". *Escritos* 25.55 (2017): 513-528.
- Fraser, Nancy. "La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación". *Revista de Trabajo* 6.4 (2008): 83-99.
- Gámez Ceruelo, Virginia. "La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la Historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20.2. (2017): 127-142.

- García, María Cristina y Elsy Domínguez. "Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 11.1 (2013): 63-77.
- Ghotme, Rafat. "La identidad nacional, el sistema educativo y la Historia en Colombia, 1910-1962". *Revista científica General José María Córdova* 11.11 (2013): 273-289.
- Granados, Aimer. "Hispanismos, Nación y proyectos culturales. Colombia y México: 1886-1921. Un estudio de Historia comparada.". *Memoria y Sociedad* 9.19 (2005): 5-15.
- Guerra, Eskeila. "Los símbolos políticos bajo el Nuevo Ideal Nacional". *Politeia* 35.48 (2012): 97-152.
- Guerrero, Javier y Luis Wiesner. "Presentación". *Nuevas lecturas de Historia* 33 (2015): 9-14.
- Herrán, Omar. "Las minorías étnicas colombianas en la Constitución política de 1991". *Prolegómenos-Derechos y valores* 12.24. (2009): 189-212.
- Herrero, Miguel. "Símbolos políticos y transiciones políticas". *Athenea Digital* 10 (2006): 172-184.
- Hollman, Verónica. "La Geografía y la instrucción visual". *Novedades Educativas* 21.223 (2009): 64-66.
- Jaramillo Uribe, Jaime. "Nación y región en los orígenes del Estado nacional en Colombia". *Revista de la Universidad Nacional* 1.4-5 (1985): 8-17.
- König, Hans Joachim. "Discursos de identidad, Estado-Nación y América Latina: Viejos problemas – Nuevos enfoques y dimensiones". *Historia y Sociedad* 11 (2005): 9-32.
- López, Luis Horacio. "Antonio Nariño (1765-1823). A 250 años de su natalicio. Entre la memoria colectiva, la manipulación y el olvido". *Nuevas lecturas de Historia* 33 (2015): 43-114.
- Madrid, Luis Antonio. "Afrodescendientes de la guerra de Independencia y la negación de "lo afro" en la Historia de Chile". *REA* 3 (2016): 6-10.
- Mariel, Gabriela. "Libros de lectura e identidad nacional". *Novedades educativas* 18.188 (2006): 72-75.
- Mejía, Sergio "¿Qué hacer con las historias latinoamericanas del siglo XIX? (A la memoria del historiador Germán Colmenares)". *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 34 (2007): 425-458.
- Melo, Jorge Orlando. "Los estudios históricos en Colombia: situación actual y tendencias predominantes". *Revista de la Dirección de Divulgación Cultural* 2 (1969): 15-41.
- Méndez, Diana Marcela y Diego Alejandro López. "Identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales de grado noveno: ¿transformación o extinción?". *Actualidades Pedagógicas* 66 (2015) 35-51.
- Montoya, Vladimir. "El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía". *Universitas humanística* 63 (2007): 155-179.
- Muñoz Monsalve, Mónica. "La educación en la construcción de la idea de ciudadano, 1910-1948". *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 20.2 (2015): 183-213.
- Ojeda, Ana y Alejandra Barón. "La conmemoración del héroe en el compendio de la Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla (1910)". *Historia Caribe* 10 (2005): 79-95.
- Orrego, David. "Ficciones Constitucionales en el nuevo Reino de Granada y la Gran Colombia: entre la hispanidad y la Nación (1808-1830)". *Diálogos de derecho y política* 8 (2011): 1-17.

- Ortega, José. "Monseñor Rafael María Carrasquilla". *Discursos académicos. Biblioteca de la Presidencia de la República* 2.19 (1930): 191-205.
- Ortiz Mesa, Luis Javier. "La iglesia católica y la formación del Estado-Nación en América Latina en el siglo XIX. El caso Colombia". *Almanack* 6 (2013): 5-25.
- Ossenbach, Gabriela. "La investigación sobre los manuales escolares en América latina: la construcción del proyecto MANES". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 19. (2000): 153-164.
- Perales, Javier y Juan Jiménez. "Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto". *Enseñanza de las ciencias*. 20 (2002): 369-386.
- Pérez, Manuel. "La conformación territorial en Colombia: entre el conflicto, el desarrollo y el destierro". *Cuadernos de Desarrollo Rural* 51 (2004): 61-90.
- Pérez Pinzón, Luis. "El papel bicentenario de los textos escolares en la enseñanza del día de la Independencia". *Docencia Universitaria* 9 (2008): 125-144.
- Pintos, Juan Luis. "Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales". *Miradas* 1.13 (2015): 150-159.
- Ramírez, Tulio. "El blanco, el mestizo, el negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de educación básica en Venezuela". *Investigación y Postgrado* 17.1 (2002): 47-82.
- Rodríguez Ávila, Sandra. "Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla". *Folios* 32 (2010): 23-41.
- Rojas, Reinaldo. "Nación y nacionalismo en el debate teórico e historiográfico de finales del siglo XX". *Investigación y Postgrado* 19.2 (2004): 59-86.
- Rubiano, Rafael. "Tomás Carrasquilla (1858-1940) La burla secular al regionalismo en Colombia". *Agenda cultural* 46. (1999): 4-9.
- Runge, Andrés Klaus., David Piñeres y Alexander Hincapié. "Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el Orbis sensualium pictus de Juan Amós Comenio". *Revista Educación y Pedagogía* 19.47. (2007): 71-90.
- Samacá, Gabriel. "Las Academias de Historia como objeto de reflexión histórica en Colombia: Notas para un balance historiográfico". *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 16.1 (2011): 353-380.
- Sánchez Ayala, Luis. "De territorios, límites, bordes y fronteras: una conceptualización para abordar conflictos sociales". *Revista de Estudios Sociales* 53 (2015): 175-179.
- Sánchez Hernández, José. "La región y el enfoque regional en Geografía económica". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* 32 (2001): 95-111.
- Sánchez Vásquez, Nubia y Rosa Bolívar Osorio. "Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia". *Pedagogía y saberes* 42 (2015): 61-70.
- Sancho, José. "El mapa como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía". *Didáctica Geográfica* 1 (1996): 15-20.
- Sansón Corbo, Tomás. "Identidad y alteridad en los manuales de Historia rioplatenses. Las representaciones de Paraguay". *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História* 15.1 (2011): 41-63.
- Santa, Eduardo. "Los falsos retratos de Cervantes y de Jiménez de Quesada". *Boletín de Historia y antigüedades* 92.831 (2005): 865-882



- Santarelli, Silvia y Marta Campos. "Geografía de las religiones, espacios locales y subjetividades. Una nueva mirada en la enseñanza universitaria". *Revista de geográfica de América central* 2.47E (2011): 1-19.
- Santofimio, Rodrigo. "Juan de los Barrios (1553 – 1569): primer arzobispo en la jurisdicción del nuevo reino de Granada y la experiencia institucional de aculturación". *Virajes* 17.1 (2015): 277-303.
- Sevilla, Ana. "El mapa nacional en el aula de clase: Políticas de memoria y clases de Geografía en el Ecuador (1875-1920)". *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 21.2 (2016): 47-73.
- Smith, Anthony. "Conmemorando a los muertos, inspirando a los vivos. Mapas, recuerdos y moralejas en la recreación de las identidades nacionales". *Revista Mexicana de Sociología* 60.1 (1998): 61-80.
- Suárez, Juana. "En átomos volando: transformaciones de la iconografía patriótica en la producción cultural contemporánea colombiana". *Revista Iberoamericana* 74.223 (2008): 405-422.
- Valls, Rafael. "De los manuales de Historia a la Historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía española". *Historia de la educación* 18 (1999): 169-190.
- Valls, Rafael. "Los estudios sobre los manuales escolares de Historia y sus nuevas perspectivas". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* 15. (2001): 23-36.
- Varela, Miriam. "Sobre los manuales escolares". *Escuela abierta: revista de investigación educativa* 13. (2010): 97-114.
- Vega, Renán. "Una reivindicación de la enseñanza de la Historia y la Geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial". *Folios* 27 (2008): 31-50.
- Villegas, Álvaro. "Heterologías y Nación: proyectos letrados y alteridad radical en la Colombia decimonónica". *Signo y Pensamiento* 27.53 (2008): 24-37.
- Wade, Peter. "Multiculturalismo y racismo". *Revista Colombiana de Antropología* 47.2. (2011): 15-35.
- Yáñez, Carlos. "Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia". *Cadernos de Educação* 37 (2010): 15-38.
- Zabala, Óscar. "Dos ensayos tempranos de la obra de Juan José Nieto: regionalismo y la cuestión federal (1835-1838)". *Estudios de literatura colombiana* 40. (2017): 93-107.
- Zapata Silva, Claudia. "Edward Said y la otredad cultural". *Atenea* 498. (2008): 55-73.

### Capítulos de libro

- Arfuch, Leonor. "Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada". *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Comp. Inés Dussel y Daniela Gutiérrez. Buenos Aires: Manantial / OSDE, 2006.
- Arias, Diego. "Identidad nacional y Escuela en Colombia: ¿un cruce necesario?". *Escuela y educación superior: temas para la reflexión*. Comp. Bárbara García. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.
- Barbero, Jesús Martín. "El futuro que habita la memoria", *Museo, Memoria y Nación. Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro*. Simposio Internacional y Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado. Bogotá: Museo Nacional de Colombia, 2000.



- Betancourt, Alexander. "La Independencia nacional: consideraciones sobre la difusión de una idea. *200 años de Independencia. Las culturas políticas y sus legados*. Eds. Yobenj Chicangana y Francisco Ortega. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2011.
- Brage, Joaquín. "El himno como símbolo del Estado". *Estado constitucional, derechos humanos, justicia y vida universitaria. Estudios en homenaje a Jorge Carpizo*. T.4, Vol. 1. Coords. Miguel Carbonell, Héctor Fix-Fierro, Luis González y Diego Valadés. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.
- Burke, Peter. "Hacia una antropología histórica de la conmemoración". *200 años de Independencia. Las culturas políticas y sus legados*. Eds. Yobenj Chicangana y Francisco Ortega. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2011.
- Caicedo, Jaime. "Estado, Nación y Nación multiétnica". *Colombia multiétnica y pluricultural*. Comp. María Casas Trujillo, Juan Carlos Gamboa, Rosa Martínez, Gabriel Riveros, Gladys Rubiano. Bogotá: Edición Príncipe, 1991.
- Campos, Lara. "Imágenes escolares. Los relatos iconográficos de la identidad nacional en los libros de educación obligatoria de la Segunda República". *Quintas Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología*. Eds. Pilar Amador, Jesús Robledano y Rosario Ruiz. Madrid: Universidad Carlos III, 2007.
- Carretero, Mario., Liliana Jacott, y Asunción López. "La enseñanza de la Historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma Historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?". *Aprender y pensar la Historia*. Comp. Mario Carretero y James Voss. Buenos Aires: Amarrortu Editores, 2004.
- Castro, Jorge. "Las cívicas y los textos de educación para la democracia. Dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX". *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Dir. Gabriela Ossenbach y José Somoza. Madrid: UNED, 2001.
- Colmenares, Germán. "Batalla de los manuales". *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de textos y conciencia histórica*. Comp. Michael Riekenberg. Buenos Aires: Alianza Editorial / FLACSO, 1991.
- Espinosa, Gloria. "Las órdenes religiosas en la evangelización del Nuevo Mundo". *España medieval y el legado de occidente*. VV. AA. México: SEACEX / INAH, 2005.
- Estrada, Julián., María Teresa Arcila y Hernán Henao, "Vida cotidiana: va la vida en el desfile". *Colombia país de regiones*. Volumen 1. Ed. Fabio Zambrano. Bogotá: CINEP / COLCIENCIAS, 1998.
- Fals Borda, Orlando. "Reflexiones sobre reordenamiento territorial". *Colombia multiétnica y pluricultural*. Comp. María Casas Trujillo, Juan Carlos Gamboa, Rosa Martínez, Gabriel Riveros, Gladys Rubiano. Bogotá: Edición Príncipe, 1991.
- Fontana, Joseph. "Para qué enseñar Historia". *¿Para qué enseñar Historia?: (ensayos para) educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales*. Comp. Javier Guerrero y Luis Weisner. Medellín: La Carreta Editores / Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011.
- Gaitán, Edgar Orlando. "Los indígenas en el bicentenario de la Independencia". *Del dicho al hecho: 200 años de Independencia y ciudadanía en Colombia*. XIII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado. Eds. Yobenj Chicangana y Francisco Ortega. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2011.
- Gamboa, Juan. "Estado-Nación y grupos étnicos en nuestra América". *Colombia multiétnica y pluricultural*. Comp. María Casas Trujillo, Juan Carlos Gamboa, Rosa Martínez, Gabriel Riveros, Gladys Rubiano. Bogotá: Edición Príncipe, 1991.

- Garay, Luis. "La inclusión social y la construcción de un Estado social de derecho". *Inclusión social y nuevas ciudadanía*s. VV. AA. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2003.
- García, Clara Inés "Nuevo enfoque para el análisis regional. Elementos para la discusión", *Universos socioespaciales. Procedencias y destinos*. Comp. Clara Inés García y Clara Inés Aramburo. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / INER-Universidad de Antioquia, 2009.
- González, Luis. "De la múltiple utilización de la Historia". *Historia ¿Para qué?* VV. AA. México D.F: Siglo XXI Editores, 2005.
- Harwich, Nikita. "Imaginario colectivo e identidad nacional: tres etapas en la enseñanza de la Historia de Venezuela". *Latinoamérica: enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*. Comp. Michael Riekenberg. Buenos Aires : Alianza Editorial, 1991.
- Harwich, Nikita. "L'íconographie du consensus : les illustrations des manuels scolaires d'histoire nationale en Amérique latine". *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*. Dir. Jean-Louis Guereña. Tours : Presses universitaires François-Rabelais, 2007.
- Hensel, Franz., Francisco Ortega y Yobenj Chicangana. "El pasado como posibilidad". *Del dicho al Hecho: 200 años de Independencia y ciudadanía en Colombia*. XIII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado. Eds. Yobenj Chicangana y Francisco Ortega. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2011.
- Hensel, Franz. "¿Olvidar la Nación? Para una Historia de las formas de la comunidad política". *200 años de Independencia. Las culturas políticas y sus legados*. Eds. Yobenj Chicangana y Francisco Ortega. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2011.
- Hobsbawm, Eric. "Introducción: la invención de la tradición". *La invención de a tradición*. Eds. Eric Hobsbawm y Terence Ranger. Barcelona: Crítica, 2002.
- König, Hans Joachim. "La función de las imágenes en el proceso de construcción de las naciones latinoamericanas". *La Nación expuesta. Cultura visual y procesos de formación de América Latina*. Ed. Sven Schuster. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2014.
- Malossetti, Laura. "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar". *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Comp. Inés Dussel y Daniela Gutiérrez. Buenos Aires: Manantial / OSDE, 2006.
- Melo, Jorge Orlando. "La Historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo". *Entre el Olvido y el Recuerdo: Íconos, lugares de memoria y cánones de la Historia y la literatura en Colombia*. Eds. Carlos Rincón, Sarah de Mojica y Liliana Gómez. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.
- Melo, Jorge Orlando. "La Historia: las perplejidades de una disciplina consolidada". *La investigación en Colombia en las artes, las humanidades y las Ciencias Sociales*. Ed. Carlos Gutiérrez. Bogotá: Uniandes, 1991.
- Molano, Andrés y Felipe Zarama. "Fronteras: gobernanza, sensibilidad y vulnerabilidad". *Las fronteras en Colombia como zonas estratégicas: Análisis y perspectivas*. Ed. Andrés Molano. Bogotá: Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, 2016.
- Olivares, Pamela. "Concepto de Nación e identidad nacional: un enfoque a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglo XIX-XX)".

- Primer Seminario Internacional de textos escolares*, Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2007.
- Pereyra, Carlos. "Historia ¿Para qué?". *Historia ¿Para qué?* VV. AA, México D.F: Siglo XXI Editores, 2005.
- Rincón, Omar. "Colombia marca no registrada". *Relatos y memorias leves de Nación*. Coord. Omar Rincón. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001.
- Rivera, Herpes. "El nacionalismo católico colombiano: un estilo de pensamiento (1870-1946)". *Nación y nacionalismo en América Latina*. Ed. Jorge González. Bogotá: CLACSO / Universidad Nacional de Colombia, 2007.
- Ruiz, Julio. "El adoctrinamiento de los niños españoles mediante las imágenes de los libros de Historia en la primera mitad del siglo XX". *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*. Dir. Jean-Louis Guereña (Tours : Presses universitaires François-Rabelais, 2007).
- Sarmiento, Josué. "El centenario de la Independencia como ruta para enseñar a vivir los 200 años. Colombia 1910-2010". *¿Para qué enseñar Historia?: (ensayos para educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales*. Comp. Javier Guerrero y Luis Weisner. Medellín: La Carreta Editores / Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011.
- Toro, Alfonso de. "Escenificación de nuevas hibridaciones, nuevas identidades: repensar las Américas reconocimiento – diferencia – globalización "latino-culture" como modelo de coexistencias híbridas". *Estrategias de la hibridez en América Latina: del descubrimiento al siglo XXI*. Eds. Alfonso de Toro, Cornelia Sieber, Claudia Gronemann, René Ceballos. Frankfurt: Internationaler Verlag der Wissenschaften / Peter Lang, 2007.
- Tuirán Sarmiento, Ángel. "Territorio y ordenamiento territorial posibilidades para la construcción de la región como nivel intermedio de gobiernos". *Una mirada a las regiones desde la justicia constitucional*. Eds. Gabriel Mendoza, José Cépeda y Liliana Achury. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2013
- Verano, Eduardo. "La Constitución del 91: una tarea inconclusa". *Una mirada a las regiones desde la justicia constitucional*. Eds. Gabriel Mendoza, José Cepeda, Liliana Estupiñán. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2013.
- Vilaltella, Javier. "Memoria cultural y visual en la pintura histórica de Colombia. *Entre el Olvido y el Recuerdo: Íconos, lugares de memoria y cánones de la Historia y la literatura en Colombia*. Eds. Carlos Rincón, Sarah de Mojica y Liliana Gómez. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

### Libros

- Acevedo, Álvaro y Gabriel Samacá (eds.). *Manuales escolares y construcción de Nación en Colombia: siglos XIX y XX*. Bucaramanga: Dirección cultural Universidad Industrial Santander, 2013.
- Acosta, Fabian., Fernando García, Ernesto Valdés, Carlos Grosso y Ricardo Briceño. *Ciudadanía y nuevas ciudadanías*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia, 2016.
- Acosta, Joaquín. *Compendio Histórico del Descubrimiento y Colonización de la Nueva Granada en el siglo décimo sexto*. París: Imprenta de Beau, 1848.
- Aguilera, Miguel. *La enseñanza de la Historia en Colombia*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1951.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. *Investigando el racismo y la discriminación racial en la Escuela*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009.



- Álvarez Gallego, Alejandro. *Las Ciencias Sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2013.
- Álvarez Gallego, Alejandro. *Formación de Nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2010.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de la Cultura Económica, 1993.
- Asís, Rafael de. *Cuestiones de derechos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia / Centro de Investigación en Filosofía y Derecho, 2005.
- Baczko, Bronislaw. *Los imaginarios sociales, Memorias y Esperanzas Colectivas*. Paris: Payot, 1984.
- Bauer, Wilhelm. *Introducción al estudio de la Historia*. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1944.
- Bergquist, Charles. *Café y conflicto en Colombia, 1886 1910: la guerra de los mil días sus antecedentes y consecuencias*. Medellín: FAES, 1981.
- Betancourt, Alexander. *Historia y Nación: Tentativas de la escritura de la Historia en Colombia*. Medellín, La Carreta Editores, 2007.
- Bhabha, Homi K. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial, 2002.
- Braudel, Fernand. *Historia y las Ciencias Sociales*. Barcelona: Alianza Editorial, 1974.
- Burke, Peter. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2005.
- Caballero, Lucas. *Memorias de la guerra de los mil días*. Bogotá: El Áncora Editores, 1982.
- Carrera, Germán. *El culto a Bolívar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1987.
- Carretero, Mario. *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Cassirer, Ernst. *El mito del Estado*. Medellín: Fondo de Cultura Económica, 1947.
- Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, 1975.
- Castro, Santiago y Eduardo Restrepo (eds.). *Genealogías de la colombianidad*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana / Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2008.
- Claramonte, Jordi. *La república de los fines, contribución a una crítica de la autonomía del arte y la sensibilidad*. Murcia: CENDEAC, 2011.
- Colmenares, Germán. *Las convenciones contra la cultura: ensayo sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1997.
- Comisión Corográfica. *Álbum de la Comisión Corográfica*. Bogotá: Hojas de Cultura Popular Colombiana, 1950.
- Conde, Jorge. *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia*. Barranquilla: Fondo de publicaciones de la Universidad del Atlántico, 2002.
- Craib, Raymond. *México cartográfico: una Historia de límites fijos y paisajes fugitivos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.
- Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza editorial, 2001.
- Groot, José Manuel. *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada*. Bogotá: Imprenta de Foción Mantilla, 1869.
- Guereña, Jean Louis., Gabriela Ossenbach y María del Mar del Pozo. *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED, 2005.



- Gurevich, Raquel. *Sociedad y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2005.
- Herrera, Martha Cecilia., Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza. *Las identidades nacionales en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad pedagógica nacional, 2003.
- Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica, 1998.
- König, Hans Joachim. *En el camino hacia la Nación: nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la Nación de la Nueva Granada, 1750-1856*. Bogotá: Banco de la República, 1994.
- Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Grao, 2005.
- Martínez Boom, Alberto., Carlos Noguera y Jorge Castro. *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2003.
- Mejía, Sergio. *La Revolución en letras: la Historia de la Revolución de Colombia de José Manuel Restrepo (1781-1863)*. Bogotá: Universidad de los Andes / Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, 2007.
- Mellado, Luciana Andrea. *Aproximaciones a la idea de Nación: convergencias y ambivalencias de una comunidad imaginada*. Osorno: Alpha, 2008.
- Mitchell, William. *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Ediciones Akal, 2009.
- Moreno, Pilar y Horacio Rodríguez. *Santander: su iconografía*. Bogotá: Litografía Arco, 1984.
- Múnera, Alfonso. *El fracaso de la Nación: región, clase y raza en el Caribe colombiano (1717-1821)*. Bogotá: Banco de la República, 1998.
- Ocampo López, Javier. *El proceso ideológico de la emancipación. Las ideas de génesis, Independencia, futuro e integración en los orígenes de Colombia*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1983.
- Ocampo López, Javier. *La Independencia de Colombia*. Bogotá: Fundación para la investigación y la cultura, 2009.
- Otero, Nancy. *Tomás Cipriano de Mosquera Análisis de su correspondencia como fuente historiográfica y mecanismo de poder. 1845 – 1878*. Cali: Universidad del Valle, 2015.
- Palacios, Marco y Frank Safford. *Colombia país fragmentado, sociedad dividida. Su Historia*. Bogotá: Editorial Norma, 2002.
- Panofsky, Erwin. *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- Plaza, José Antonio de. *Memorias para la Historia de la Nueva Granada desde su Descubrimiento hasta el 20 de julio de 1810*. Bogotá: Imprenta del Neogranadino, 1850.
- Pombo, Manuel y José Guerra. *Constituciones de Colombia*. Volumen VI. Bogotá: Fondo de promoción de la cultura del Banco Popular, 1986.
- Radcliffe, Sarah y Sallie Westwood. *Rehaciendo la Nación: lugar, identidad y política en América Latina*. Quito: Ediciones ABYA-YALA, 1999.
- Renán, Ernest. *¿Qué es una Nación?, Cartas a Strauss*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.
- Restrepo, José Manuel. *Historia de la Revolución de la República de Colombia*. 11 volúmenes. París: Casa Editorial de Dramard Baudry, 1827.
- Restrepo, Vicente. *Los chibchas antes de la conquista española*. Bogotá: Imprenta de la luz, 1895.

- Richaudeau, Francois. *Concepción y producción de manuales escolares. Guía Práctica*. Bogotá: Secab / Editorial de la Unesco, 1981.
- Romero, Luis Alberto (coord.). *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.
- Sáenz, Javier., Armando Ospina y Oscar Saldarriaga. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volumen. 2. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997.
- Sánchez, Efraín. *Gobierno y Geografía: Agustín Codazzi y la Comisión Corográfica de la Nueva Granada*. Bogotá: Banco de la República, 1998.
- Segato, Rita. "Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales". *Serie Antropológica* 404 (2006): 2-19.
- Smith, Anthony. *Nacionalismo*. Madrid: Alianza editorial, 2001.
- Urdaneta, Alberto y Antonio Rodríguez. *Papel periódico ilustrado: Estados Unidos de Colombia*. Año II 1882-1883. Cali: Imprenta Carvajal, 1976.
- Urdaneta, Alberto y Antonio Rodríguez. *Papel periódico ilustrado: Estados Unidos de Colombia*. Año V 1886-1888. Cali: Imprenta Carvajal, 1979.
- Uribe de Hincapié, María Teresa. *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región, 2001.
- Uribe White, Enrique y Salomón Lerner. *Iconografía del libertador*. Bogotá: Ediciones Lerner Internacionales, 1967.
- Urrego, Miguel Ángel. *Intelectuales, Estado y Nación en Colombia. De la guerra de los Mil Días a la Constitución de 1991*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central-DIUC, 2002.
- Velandia, Roberto. *Un siglo de historiografía colombiana. Cien años de la Academia Colombiana de Historia*. Bogotá: Academia colombiana de Historia, 2001.
- Walsh, Catherine. *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2012.
- Zambrano, Fabio (ed.). *Colombia país de regiones*. Volumen 1. Bogotá: CINEP / COLCIENCIAS, 1998.

### Publicaciones en internet

- Alcaldía de Manizales, "Ficha de inventario de bienes culturales inmuebles". 2003. <https://goo.gl/ZSQufN> (09/07/2018).
- "Concordato celebrado entre la Santa Sede y la República de Colombia 1887". Roma, 20 de julio de 1892, [https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB\\_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201887.pdf](https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201887.pdf) (04/07/2018).
- Conde, Jorge y Luis Alarcón. "La Historia patria de la Nación: educación y ciudadanía en Colombia, 1875-1930". <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/05/Artigo-011.pdf> (12/06/2018).
- Consejo Internacional de Museos. "Estatuas de San Agustín". <http://icom.museum/recursos/banco-de-datos-de-las-listas-rojas/categoria/estatuas-de-san-agustin/L/1/> (16/07/2018).
- Delgado, Ana. "La importancia de la imagen en el siglo XXI". <https://www.questionpro.com/blog/es/la-importancia-de-la-imagen-en-el-siglo-xxi/> (12/06/2018).

- Díaz, Santiago. "El cóndor, ave nacional". *Credencial de Historia* 139 (2001). <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-Historia/numero-139/el-condor-ave-nacional> (06/08/2018).
- Díaz, Santiago. "La flor de mayo, *Catleya trianae*, flor nacional". *Credencial de Historia* 139 (2001). <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-Historia/numero-139/la-flor-de-mayo-cattLeya-trianae-flor-nacional> (06/08/2018).
- Díaz, Santiago. "La palma de cera, árbol nacional". *Credencial de Historia* 139 (2001). <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-Historia/numero-139/la-palma-de-cera-arbol-nacional> (06/08/2018).
- FotoNostra. "Diccionario de fotografía y diseño". <http://www.fotonostra.com/glosario/iconicidad.htm> (15/06/2018).
- Gómez, Sergio. "Nacionalismo y ciudadanía en la era de la globalización". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* 5 (2004). <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/sergio1.pdf> (15/06/2018).
- González Ortega, Nelson. "Formación de la iconografía nacional en Colombia: una lectura semiótico-social". *Revista de Estudios Colombianos* 16 (1996). <http://folk.uio.no/nelson/nr12.pdf> (16/07/2018).
- Ministerio de Cultura. "Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños". 11 de diciembre de 2014. [http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20Pueblo%20Misak%20\(Guambiano\).pdf](http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20Pueblo%20Misak%20(Guambiano).pdf) (06/08/2018).
- Ministerio de Educación Nacional. "Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad". *Al tablero* 51 (2009). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-208081.html> (26/07/2018).
- Museo Naval. "Retrato de Cristóbal Colón (ca. 1451-1506), Almirante y Adelantado Mayor de las Indias, descubridor de América". [https://cvc.cervantes.es/actcult/museo\\_naval/sala8/personajes/personaje\\_06.htm](https://cvc.cervantes.es/actcult/museo_naval/sala8/personajes/personaje_06.htm) (16/07/2018).
- Pinilla, Alexis. "El Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX". *Revista Colombiana de Educación* 45 (2003). <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5492/4519> (14/07/2018).
- Ramírez, Leonardo. "¿Cuál ha sido el papel de la Iglesia en la construcción de Nación?". *El Tiempo* 15 de septiembre de 2017. <http://www.eltiempo.com/vida/religion/papel-de-la-iglesia-catolica-en-colombia-en-la-construccion-de-nacion-131270> (16/07/2018).
- Rodríguez López, María Isabel. "Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología". *E-excellence*. <http://webs.ucm.es/centros/cont/descargas/documento4795.pdf> (02/07/2018).
- SINIC. "Colombia cultural". <http://www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/PaginaColCultural.aspx?AREID=3&SECID=8> (06/08/2018).
- Sitio de archivo de la Presidencia (2002-2010). "Símbolos Patrios". <http://historico.presidencia.gov.co/asiescolombia/simbolos1.htm> (02/08/2018).
- Sociedad Geográfica de Colombia. "Hermano Justo Ramón". [https://sogeocol.edu.co/documentos/hno\\_justo\\_r.pdf](https://sogeocol.edu.co/documentos/hno_justo_r.pdf) (14/07/2018).
- Unesco. "Educación en Quito". <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/> (26/07/2018).



- Uribe Restrepo, Fernando. "El escudo de Colombia". *Credencial Historia* 139 (2001). <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-Historia/numero-139/el-escudo-de-colombia> (16/07/2018).
- Vásquez, Carlos. "Arte heroico en Colombia. Algunas cuestiones de representación, institucionalidad, guerra e identidad", *Credencial de Historia* 311 (2015). <https://bit.ly/2vFWDnG> (06/08/2018).
- Vidal, Rafael. "Nacionalismo y globalización: localización-deslocalización simbólica del espacio social". *Espéculo, Revista de estudios literarios* 11 (1999). <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero11/nacional.html> (26/07/2018).
- Von der Walde Uribe, Erna. "Lengua y poder: el proyecto de Nación en Colombia a finales del siglo XIX". *Estudios de lingüística española* 16 (2002). <http://elies.rediris.es/elies16/Erna.html> (04/07/2018).
- Zoido, Florencio. "Geografía y ordenación del territorio". *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 16 (1998): 19-31. <http://www.ub.edu/geocrit/sv-77.htm> (26/08/2018).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3