



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Las ciencias sociales en Colombia

Genealogías pedagógicas

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO

SERIE INVESTIGACIÓN

Las ciencias sociales en Colombia Genealogías pedagógicas



IDEP



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO
Profesor Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -

© IDEP

Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Molina Bolívar
Coordinadora Editorial Diana María Prada Romero

© Autor Alejandro Álvarez Gallego

Primera edición Año 2013
500 ejemplares
ISBN 978-958-8780-19-1

Edición, diseño y diagramación Editorial Jotamar
Revisión de artes finales Rodrigo Pertuz Molina
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDI -

Este libro es el resultado de un trabajo de reescritura de las conferencias que el autor dictó durante el primer semestre del año 2011 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Fue un curso magistral que organizó la Maestría en Educación de dicha universidad, el cual fue estructurado siguiendo los planteamientos hechos en la tesis doctoral: "*Ciencias sociales, escuela y nación*", con la cual el autor obtuvo el título de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, España, en el año 2008. La tesis completa ha sido publicada en dos tomos por la Editorial Académica Española y se encuentra disponible en www.eae-publishing.com.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -
Avenida Calle 26 N° 69D-91, oficinas 805 y 806 - Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife.
Teléfono: (571) 429 6760
Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Este libro se podrá reproducir y traducir total y parcialmente siempre que se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos, previa autorización escrita de parte del IDEP.

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
Preámbulo	9
Capítulo 1	
La nación como pedagogía y la pedagogía como nación	13
Introducción	13
La nación como pedagogía	15
Las confluencias en las disidencias	20
La pedagogía como nación	25
De la instrucción a la educación. La escuela al servicio de la pedagogía social.....	25
Capítulo 2	
La disputa por el pasado: de la preocupación por el origen a la inquietud por el presente	35
Introducción	35
La preocupación por el origen	37
La inquietud por el presente.....	44
La experiencia y el territorio	45
Génesis de la historia escolar	52
Capítulo 3	
El pueblo y el ciudadano	59
Introducción	59
El pueblo sujeto a la nación	60
Los saberes sobre la evolución, la raza y el pueblo	61
El indigenismo entre la política y la academia	65

La nacionalidad y la administración del pueblo:	
la antropología y el saber escolar	70
Los textos escolares	75
Los estudios sobre comunidades negras	79
La ciudadanía y la soberanía nacional	81
Conducir la fuerza individual hacia el trabajo productivo	82
La escuela: taller de ciudadanos	84
La moral anticomunista.....	87

Capítulo 4

El territorio y la economía: la imposible antropogeografía	93
Introducción	93
La geografía como estrategia de afirmación nacionalista	94
La imposible antropogeografía	100
El análisis de la riqueza: la emergencia de la ciencia económica	109

Capítulo 5

El olvido de la pedagogía política	119
Introducción	119
De héroe a villano: el nacionalismo como madre de la violencia.....	120
Ciencias sociales sin pedagogía	125
La <i>nueva historia</i> se distancia de la escuela	135
La seguridad social, más allá de la identidad nacional	138
Del territorio patrio a la productividad del suelo	141

Conclusiones

De las relaciones entre el poder, las ciencias sociales y los saberes escolares	151
--	-----

Anexos

Glosario biográfico: un homenaje a la cultura patriarcal	159
Referencias bibliográficas consultadas	181
Hitos fundacionales.....	183
Referencias bibliográficas consultadas	186
Estadísticas Educación Nacional	187
Presidentes y Ministros de Educación	188
Referencias bibliográficas	188

Presentación

La política editorial del IDEP ha considerado clave divulgar trabajos que por su rigurosidad académica y análisis detallado de problemáticas asociadas a la educación, alimentan la reflexión y la discusión pedagógica, en particular la que se refiere al papel de los maestros en la construcción de conocimiento y el fortalecimiento del tejido social. Por esta razón, trabajos como el del profesor Alejandro Álvarez Gallego¹, que desde las tesis propuestas promueven debates especialmente polémicos, se constituyen en documentos importantes para la reflexión en la comunidad académica.

La primera de estas tesis está referida a las condiciones históricas en las que se configuraron los bordes y los objetos de las Ciencias Sociales en Colombia, entendidas como disciplinas científicas. Al respecto el autor aporta elementos que hasta ahora no se habían considerado en la historiografía nacional, se trata de lo que sugestivamente llama *genealogías pedagógicas*; pocos trabajos interesados en indagar por los procesos de constitución de disciplinas como la antropología, la historia, la geografía o la economía habían explorado a fondo, como lo hace este estudio, sus vínculos con la pedagogía, con la escuela y con las instituciones formadoras de maestros; lo más interesante es que le da la vuelta a una creencia que ha permanecido de manera ingenua en nuestras cabezas durante muchas décadas: que lo que se enseña en la escuela proviene de las academias más encumbradas, donde se investiga científicamente; con esta aproximación de tipo investigativo aparece la escuela, primaria y secundaria, como un escenario en torno al cual se consolidó gran parte de lo que serían luego las ciencias sociales.

La segunda tesis es asimismo provocadora, pues con el lente puesto en la relación entre las ciencias sociales y la escuela, deja ver cómo apareció una época claramente caracterizada como nacionalista (primera mitad del siglo XX), cómo se consolidó alrededor de las tensiones por el territorio, el pueblo y el pasado, y luego cómo entró en crisis hasta desdibujarse para dar lugar a una nueva época

¹ Doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Máster en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

que se conoce hoy como globalización. En este giro histórico se habrían producido cambios fundamentales, no solo en las ciencias sociales, sino, por supuesto, en la escuela, en los maestros y en la pedagogía.

Como se ha señalado, acercarse a estos temas resulta importante, pues allí pueden descubrirse claves para entender cómo se enfrentan hoy los retos que sigue teniendo la academia, que piensa el mundo de lo social, de la cultura y de la vida cotidiana y, dentro de ella, los educadores, que tienen tanto que decir sobre lo que nos pasa como colombianos y como ciudadanos habitantes de estas urbes que, como Bogotá, se debaten en torno a su futuro como espacios para la paz y la convivencia ciudadana.

En ese sentido, este libro, *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*, hace parte de la línea de memoria y patrimonio educativo y pedagógico, temática que el IDEP desarrolla en cumplimiento de su misión institucional. Además, tiene como trasfondo la investigación realizada por el autor para su tesis doctoral y publicada en la Editorial Académica Española con el nombre *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960* (2001). A partir de este material el autor organizó un curso que se ofreció en el marco de la Cátedra Magistral de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y luego para los profesores de la Escuela de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

No obstante, este texto es completamente inédito y constituye una reformulación de su tesis. Durante el curso tuvo la retroalimentación juiciosa de connotados académicos como Luis Fernando Marín (filósofo de la Universidad Javeriana), Mauricio Archila (historiador de la Universidad Nacional), Gustavo Montañez (geógrafo de la Universidad Nacional), Roberto Pineda (antropólogo de la Universidad Nacional) y Santiago Castro-Gómez (filósofo de la Universidad Javeriana). También en Tunja los profesores de sociales hicieron sus aportes importantes. Estos antecedentes nos dan la garantía de que se trata de un libro maduro que con seguridad podrá ser discutido en muchas de sus tesis, pero que sin duda despertará el interés de quienes se apasionan por la investigación de lo social.

Esperamos contribuir con el pensamiento pedagógico, con la construcción de su memoria y su recuperación como patrimonio inmaterial de la ciudad y del país, así como con la política educativa que orienta la Administración Distrital.

NANCY MARTÍNEZ ÁLVAREZ
Directora General

Preámbulo

Las preguntas respondidas en el trabajo de investigación que sustenta los capítulos siguientes fueron estas: ¿Qué condiciones históricas, más allá de las motivaciones puramente científicas, dan cuenta de la configuración de las ciencias sociales? ¿Qué relaciones existieron entre las ciencias sociales escolares y otras expresiones del pensamiento social en la primera mitad del siglo XX? ¿Es la emergencia de las ciencias sociales como disciplinas universitarias en la segunda mitad del siglo XX la continuación de un proceso, o estas se produjeron en medio de una discontinuidad histórica?

En general, se dará cuenta de las genealogías pedagógicas de las ciencias sociales en Colombia dado que la tarea educativa estuvo atravesada, desde finales del siglo XIX, por el fenómeno del nacionalismo, el cual fue fundamental para entender el pensamiento social colombiano del siglo XX. En el nacionalismo se verá cómo el saber pedagógico respondió a los intereses políticos de la época y el papel que cumplió en la articulación y configuración de un campo de conocimientos como el de las ciencias sociales. Finalmente, se explicarán las razones por las cuales las ciencias sociales hoy no tienen vínculos con la pedagogía y se alejaron de los intereses nacionalistas.

En relación con el nacionalismo, se mostrará que fue una estrategia del poder ligada al imperialismo (primera mitad del siglo XX). Más que una corriente ideológica homogénea o un movimiento político, constituyó una época en la que coexistieron, pero también se enfrentaron, varias posturas políticas. Tal disputa tuvo un lugar privilegiado en torno a las políticas educativas. El surgimiento 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. Esto implicó la profesionalización del maestro, que trajo consigo un enfrentamiento abierto con los intereses de la Iglesia y una discusión intensa sobre su legitimidad. El desplazamiento temporal del poder, desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX, mostrará cómo el sujeto pasó de un territorio universal a un territorio nación, y de allí a un territorio desarrollado.

En relación con la pedagogía, se mostrará que durante este período la escuela ya no fue más parte de un proyecto universal, en el sentido kantiano, sino un instrumento para la formación de ciudadanos localizados geográficamente. El discurso pedagógico de la época estuvo ligado a la necesidad de producir una ciencia nacional, un saber y un sistema de verdades propio. Los saberes sobre el pasado, el pueblo y el territorio, componentes de la nación, se convirtieron antes que nada en disciplinas escolares, así la escuela resultó estratégica para conseguir el efecto de verdad que dichas nociones necesitaban.

Los métodos de enseñanza activa debían ayudar a forjar una identidad ligada al pasado nacional para constituir un sujeto territorializado y para crear allí una conciencia de pueblo. Se produjo entonces una tensión entre dos modelos pedagógicos que se expresaron en el momento de abordar la tarea de la formación de maestros. El primero se materializó en las Facultades de Educación, donde se señalaba que los maestros debían formarse en la universidad para acceder a los conocimientos científicos, pero mediados por la pedagogía. El segundo fue el de la Escuela Normal Superior; allí la formación de maestros se concibió como un proceso en el que el estudiante debía participar en la investigación científica, para luego poder ejercer la enseñanza. Después de la década de 1960 el campo de la pedagogía se debilitó y bajó el perfil de sus protagonistas, representantes de un modo de pensar asociado a lo tradicional, a lo retrógrado y a lo no moderno. En ese momento emergió la idea de la despolitización de la vida nacional, con lo cual se fortaleció el discurso tecnocrático. La capacidad de producir pensamiento y conocimiento se desplazó de la pedagogía a la ciencia, lo cual produjo una escisión casi definitiva entre estos dos campos del saber.

Respecto a las ciencias sociales, se mostrará que sí existieron en Colombia antes de su institucionalización en las universidades. Emergieron como un acontecimiento cuyo objeto fue la nación, así como para las humanidades había sido el hombre. Lo que se llamó territorialización del sujeto —que operó a través de la reforma educativa nacionalista y la consiguiente incorporación de la pedagogía activa— planteaba que los estudiantes debían relacionarse en forma directa con las cosas, las personas, los fenómenos naturales y sociales, aquello que configuraba la realidad, lo cual dio origen a un campo disciplinar llamado *ciencias sociales*. La reforma liberal de la educación propiciaría la emergencia de saberes específicos sobre lo social que privilegiaban el problema del espacio y del pueblo, y subordinaban el pasado a los intereses de ese presente, en función de un territorio soberano que era fundamental y estratégico defender. Fueron los estudios sociales los que se ocuparon de la construcción de los imaginarios de nación. Fue en la relación pasado, sangre y territorio donde se perfilaron los límites que demarcarían las fronteras de lo que luego se llamó ciencias sociales.

Capítulo 1

La nación como pedagogía y la pedagogía como nación

Introducción

Si se hace caso a cómo en la primera mitad del siglo XX se nombraba la *nación* en lo que entonces se reconocía como Colombia, se dirá que *el tiempo, la sangre y el suelo* eran tres condiciones sine qua non para configurar, geopolíticamente hablando, aquella novedosa manera de existir. El tiempo remitía al pasado, la sangre, al pueblo y el suelo, al espacio físico.

La disputa por estos tres elementos identitarios le dieron forma no solo a las fronteras, sino a un saber que se ocuparía desde entonces de lo social y a un modo particular de gobernar la población: *la pedagogía*.

Este primer capítulo se ocupa de analizar cómo fue que la forma Nación adquirió el cariz pedagógico y cómo la pedagogía devino en nación.

La pedagogía, entendida como forma de gobierno, desbordó, durante la primera mitad del siglo XX, la acción de la escuela; pasaba por ahí, por supuesto, pero actuaba más allá de ella; impregnaba todas las acciones del Estado y en general de las diferentes agencias sociales que se constituyeron en torno al discurso nacionalista.

En la literatura especializada sobre la historia de la educación en América Latina (Ossenbach, 1996) se ha hablado para ese período de la configuración de

un *Estado docente*, entendido como el momento en que se consolidó el control estatal sobre la escuela y se adoptó un conjunto de programas que buscaban alfabetizar la población para ganar la cohesión social alrededor de los ideales nacionalistas. Así se percibía incluso en la época. En España, por ejemplo, según Pozo (2000:14-15), un reconocido intelectual de finales del siglo XIX, se decía que: “(...) nuestra época (...) está saturada, si así puede decirse, de pedagogía; la atmósfera intelectual y moral en que vivimos es, por lo menos en cuanto a la intención, eminentemente educativa”.

Acá se irá un poco más allá para hablar del modo pedagógico de ser del gobierno de la población, muy cercanos a lo que Foucault (2006-2007) llamó la *biopolítica* o la *gubernamentalización del Estado*; esto es, el momento en el que el poder se ocupó de administrar la vida de la población potenciando al máximo las capacidades físicas e intelectuales de los individuos y organizando la vida social.

Por lo menos desde la segunda mitad del siglo XIX se hizo necesario gobernar la vida en todas sus facetas, incluidos el ocio y el trabajo; en ese proceso fue configurándose el Estado moderno con toda su parafernalia. El momento nacionalista de este modo de ser del poder convirtió al Estado en el medio privilegiado para incidir sobre los imaginarios y sobre los cuerpos, lo cual supuso construirlos; de allí la emergencia de las llamadas ciencias sociales y de la pedagogía como saberes sobre la cultura, el pasado, la raza, el pueblo, la fisiología, el suelo, el territorio, la geografía, la infancia, el aprendizaje, entre otros.

La disputa por el control del Estado hizo que estas prácticas y estos saberes estuvieran atravesados por una dimensión ideológico-política muy particular, que las distingue de lo que sucedía antes de la primera mitad del siglo XIX y de lo que emergerá con la segunda posguerra.

El *nacionalismo* ha sido concebido por quienes lo promovían y por quienes lo han estudiado como una especie de religión, pues requirió mitos, ritos, sacramentos, dioses (héroes), fundadores, celebraciones, lugares sagrados y, sobre todo, una estrategia que consiguiera, según Rousseau¹, “(...) dar a las mentes la forma nacional y a dirigir sus gustos y opiniones de manera que se conviertan en patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad” (Llobera, 1996: 194, 219).

Para conseguir la identidad nacional, como la religión, debían despertarse sentimientos; por eso fueron tan importantes los rituales y los símbolos, los

¹ Aunque parezca anacrónico, ya Rousseau en el siglo XVIII se refería a la necesidad de unas mentes nacionalizadas, dada la particular manera de entender el papel de la pedagogía sobre la acción del individuo, la cual debía seducirlo para encontrar el camino de la ciudadanía por sí mismo. Esto irá a suceder un poco más de un siglo después, con las particularidades propias del camino que un ciudadano en formación debía recorrer.

cuales se adherían emocionalmente, o no se garantizaba ni la disciplina ni la cohesión social que generara una movilización en su defensa. La inclinación, la pasión y el deseo han sido asuntos relevantes para la pedagogía moderna. Dado que se trataba de la modelación y el delineamiento del cuerpo y la mente, se requería moderación, cálculo, afecto y previsión; esto es, una acción pedagógica.

Los Estados no fueron contemporáneos de las naciones; en el caso de Europa las naciones precedieron al Estado. Allí las acciones de gobierno tuvieron que forcejear con ellas para intentar acomodarlas a unos intereses generales y ubicarlas en unas fronteras específicas (Llobera, 1996: 171). Acá prácticamente fueron inventadas desde el Estado. La acción pedagógica que promovieron las tendencias nacionalistas en disputa seleccionaba unos valores, unas verdades, unos sentimientos, y desechaba o combatía otros.

La nación como pedagogía

(...) es necesario que Asambleas y Municipalidades se resignen a aplazar caminos y pavimentación hasta que no erijan escuelas en todas las aldeas rurales, corregimientos y caseríos; hay que mirar sin alarma la creación de nuevos impuestos destinados exclusivamente a educación (...). La Educación es tan esencial obligación del Estado, que los mismos que la reciben la consideran como un derecho natural, sin dedicarle aprecio ni reflexión. No va pues el liberalismo a ganar elecciones con escuelas: pero si su paso por el poder señala una época nueva en las preocupaciones nacionales, si dentro de diez o veinte años se comienza a sentir la influencia de un lento proceso de habilitación de las masas para la actividad económica y social, habrá echado raíces tan profundas en la historia que no será vano ninguno de los sacrificios que se impuso en el campo de batalla o en las luchas civiles (López de Mesa, 1935).

Para hablar de nación el poder se expresó en forma pedagógica. La nación suponía la unidad territorial y esto implicaba incluir no solo un territorio delimitado geográficamente (de lo cual dan cuenta las guerras y la diplomacia), sino grupos poblacionales dispersos y, sobre todo, muy diversos desde el punto de vista cultural.

La necesidad de identificarse con una raza que debía ser fuerte, con un territorio que debía estar integrado y con un pasado que debía ser común fue creándose justo en el momento en que se hizo posible pensar que podía perderse la soberanía política, económica y cultural.

Durante el siglo XIX las nociones que ordenaron el discurso civilizatorio fueron las de barbarie, salvajismo o primitivismo, en tanto opuestas a la civilización. En cambio, desde los primeros años del siglo XX comenzó a hablarse de raza, pueblo, indigenismo y nación. Estas nuevas nociones planteaban que la integración era fundamental y que no podía sostenerse más la guerra civilizatoria interna, so pena de debilitarse frente a las nuevas amenazas que provenían del exterior. El problema de la raza como garante de una identidad hizo visible a los negros y a los indígenas, en tanto que había que saber de dónde veníamos, buscar el tronco común, lo cual permitía tolerar en forma de folklor las diversas expresiones de la cultura.

En el caso de la nación recientemente llamada *Colombia*, tal unidad había sido de hecho amenazada, no solo potencialmente, sino en forma real, con el robo de Panamá y con la presencia de muchas compañías, sobre todo norteamericanas, extrayendo en el territorio recursos naturales. Más tarde, la arbitrariedad y la macabra forma en que las compañías extranjeras explotaban el trabajo obrero produjeron el episodio conocido como la *masacre de las bananeras*, que también movilizaría los nacionalismos del momento.

Los diferentes líderes políticos de la época, incluso opuestos ideológicamente, coincidían en la necesidad de construir un proyecto nacionalista. Laureano Gómez, por ejemplo, consideraba que la pérdida de Panamá había sido “(...) el problema más grave y difícil que haya tenido Colombia en sus noventa años de nación libre” (Zalamea, 1936: 15).

Su opositor Eduardo Santos señalaba en 1914 que “(...) lo urgente hoy es formar una vigorosa conciencia nacional que respalde nuestros fueros de nación independiente y oponga resistencia invencible a las pretensiones de los poderosos” (Ibíd.: 16).

Para algunos la revolución rusa hizo del comunismo también una amenaza, lo que originó la necesidad de su opuesto: el *nacionalismo*.

Algo así estaba sucediendo en Francia, cuya histórica confrontación con la entonces llamada Prusia adquirió tintes nacionalistas a lado y lado de la frontera. O en Estados Unidos, con la migración masiva de extranjeros. O en Inglaterra, que tenía en la Commonwealth bastante que temer desde el punto de vista de sus tradiciones. O en Alemania, que después de la primera guerra tuvo que enfrentar el sentimiento de derrota y buscar en su más recóndito pasado su identidad ario-germana.

En los países de América Latina la nación que hubo que enseñar y aprender (Tedesco, 1995: 30-31) debía desandar cuatrocientos años de hispanismo; de

allí la particularidad y la intensidad del fenómeno. Pero tanto o más exigentes fueron el esfuerzo y la disputa por desarraigar al pueblo de las costumbres, valores y creencias locales. La dispersión de todas estas microculturas daba cuenta de una guerra silenciosa que podía observarse en la escuela, cuando se producía el ausentismo o la deserción de los niños, los jóvenes o los adultos convocados. La diversidad pudo ser reconocida como folklor, pero había que combatir las sensibilidades estéticas, las estructuras políticas y las dinámicas económicas que no se compadecieran con los idearios en juego.

En Colombia se habían constituido en las regiones poderes económicos y políticos muy fuertes, lo cual hizo que la unidad nacional se proclamara a un costo muy alto, que algunos ligan atávicamente con la violencia que aún se registra.

Para enfrentar estos retos había que encontrar explicaciones sociológicas, antropológicas, psicológicas, históricas y geográficas que justificaran tales batallas. Pensar esto por fuera de la pedagogía era muy difícil, pues su razón de ser era transformar creencias y costumbres. De hecho los intelectuales y políticos más influyentes eran pedagogos y, como en el caso de Rafael Bernal Jiménez (1933), así lo demandaban:

(...) Pero el conocerse a sí mismo un pueblo implica una serie de investigaciones que entre nosotros apenas han tenido una iniciación intermitente, implica el estudio de la raza y de la tierra, es decir de la etnología y la geografía física; presupone el conocimiento de los influjos del medio físico sobre el hombre, es decir la geografía humana; requiere la formación de una idea sobre la posición de nuestro núcleo humano en el curso evolutivo de la humanidad, es decir la sociología histórica (p. 163).

Y todo esto el mismo Bernal Jiménez lo llamó *pedagogía social*: “(...) un complejo de problemas que han de ser resueltos por la sociología y su aliada la geopolítica las cuales, en mi humilde concepto, deben suministrar las bases para la pedagogía social” (Ibíd.: 162).

Desde otra orilla ideológica, el liberal Eduardo Santos consideraba que la nación era una comunidad de recuerdos, y en tanto sentimiento debía ser despertado con una acción pedagógica que recordara los hechos más significativos protagonizados por el pueblo bajo la conducción de sus líderes. Recuperados estos recuerdos, debían instituirse como hitos a los cuales se les rendiría un culto en torno al cual se generara un sentimiento de solidaridad nacional en el que “(...) se fusionen los espíritus y se funda en un amplio molde el alma nacional” (Zalamea, 1936: 17).

Se sumaban a estas campañas las luchas sociales de los campesinos, terrajeros, indígenas y trabajadores de los enclaves mineros y petroleros de las compañías extranjeras o los obreros de la naciente industria nacional, en defensa de sus más elementales derechos a la tierra, a su cultura o al trabajo digno. La generalización de estos movimientos sociales desde la década de 1920 fue matizada por los discursos liberal-socialistas que los leyeron también en clave nacionalista.

Líderes como Manuel Quintín Lame, del Cauca, o Juan de la Cruz Varela, Erasmo Valencia, Eutiquio Timoté y José Gonzalo Sánchez, de Cundinamarca y Tolima, María Cano, Raúl Mahecha, Ignacio Torres o Jorge Eliécer Gaitán, en el ámbito nacional, protagonizaron cientos de huelgas y revueltas que hicieron parte de dichas confrontaciones. Dentro del liberalismo, Armando Solano, Gabriel Turbay, Moisés Prieto, Alberto y Felipe Lleras Camargo estuvieron muy cerca de los debates socialistas respecto a la soberanía nacional y la lucha antiimperialista.

La promesa del partido Comunista, creado en 1930, había sido:

(...) el gobierno soviético ayudará a la completa liberación de las nacionalidades y pueblos oprimidos (masas indígenas y negras) hasta la separación y libre disposición de su destino, dentro del amplio derecho de autodeterminación (Tirado Mejía, 1981: 164).

En la misma dirección se expresaban los movimientos estudiantiles universitarios que desde comienzos de siglo y animados con las revueltas de Córdoba en Argentina (1918), reivindicaban la autonomía universitaria y la soberanía nacional. Este movimiento desde su comienzo fue antiimperialista.

Lo que se demandaba entonces era el fomento de una cultura con rasgos propios en los ámbitos intelectual y artístico que perfilara la personalidad de la nación, con una espiritualidad sólida, capaz de defenderse del imperialismo cultural. La dominación política extranjera era el enemigo común y solo sería posible su influencia con un sentimiento nacionalista débil, que era equivalente a la carencia de la espiritualidad en el individuo.

La acción de la escuela, el fomento de la lectura y el cultivo del arte estaban en el corazón del problema, pues se trataba de un asunto relacionado con las costumbres, los gustos, los hábitos, el lenguaje y los valores morales. Los términos bélicos y estratégico-militares con los que se fomentaba el nacionalismo muestran la intensidad de la lucha y el fervor que movilizaba la causa. Construir barricadas contra todo extranjerismo, se decía. Términos como cruzadas, campañas, batallas, enemigo, entre otros, eran los que acompañaban los llamados

a configurar una personalidad propia que se defendiera de la fuerza con la que estaban penetrando las costumbres extranjeras.

Entre 1930 y 1946 se registraron cientos de acciones que en su conjunto muestran cómo el poder se pedagogizaba; se trata de lo que se proponía hacer con la cultura aldeana, el cinematógrafo, la radio, las publicaciones, las ferias del libro, las colonias escolares, las escuelas complementarias industriales y de artes y oficios, las escuelas vocacionales agrícolas, las escuelas de economía doméstica, las escuelas de comercio, las campañas de desanalfabetización, los patronatos escolares, las escuelas ambulantes, los museos, las exposiciones de arte, los conciertos educativos al aire libre, las conferencias culturales, entre otros².

A todas luces, este era un modelo de Estado intervencionista, pues todos estos programas tenían el apoyo oficial y eran promovidos deliberadamente desde las agencias del gobierno. Junto a ello el Estado intervenía la economía con el propósito de mediar entre el capital y el trabajo y ejercer así su función de regulador y cohesionador social. El Estado forjaría una alianza con el pueblo en defensa de la nación (Pécaut, 1987: 184). Todo interés particular debía someterse al que se consideraría el interés general; léase, para ese momento, interés nacional.

Según Kalmanovitz (1993), las teorías económicas del historicismo alemán (Gustav Schmoller, Adolf Wagner y Friedrich List), así como el marxismo, legitimaban el llamado intervencionismo de Estado en contra del imperialismo. De lo que se trataba era de fortalecer la industria nacional grabando con aranceles los productos extranjeros y protegiendo el trabajo, de manera que se hiciera competitivo. La consolidación de un mercado nacional sería posible invirtiendo en infraestructura para exonerar de esas inversiones al capital nacional. Alemania buscaba evitar que Inglaterra, que tenía de sobra una producción nacional competitiva, triunfara en su intento de liberar el mercado europeo de todo arancel. Los programas de López Pumarejo, Gaitán e incluso Rojas Pinilla estaban inspirados en estos planteamientos, con la influencia de economistas como José Antonio Ocampo y Antonio García.

Cuatro factores debilitarían a posteriori el ímpetu pedagógico del poder nacionalista:

1. El peso de los gremios económicos como la ANDI, la APEN, la Federación de Cafeteros, Confenalco.
2. El temor al comunismo (que se acercó demasiado a esta alianza del Estado con el pueblo).

² Sobre la estrategia educativa del liberalismo, en las acciones que movilizaban la cultura popular más allá de la escuela, véase Silva (2005).

3. La confrontación bipartidista por el control burocrático del Estado.
4. La presión norteamericana por apoyarlos en la guerra contra el nacional-socialismo.

Ahora bien, en esta tarea de construir una memoria social (Lechner, 2000: 68-69) se hicieron presentes diversas fuerzas, diversas tendencias e intereses y muchos matices que de no explicitarse no es posible comprender el mapa de la pedagogía social que orientó este proceso de nacionalización del poder.

Para decantar metodológicamente lo que en el archivo de la época se encuentra absolutamente sobrepuesto, a continuación se relacionan algunas de las principales procedencias del pensamiento político-pedagógico nacionalista.

Las confluencias en las disidencias

El *modernismo* fue una de las tendencias que entró a jugar en este proceso de pedagogización del poder. En Colombia Diego Mendoza Pérez, José Asunción Silva, Julio Flórez, Guillermo Valencia, Carlos Arturo Torres y Baldomero Sanín Cano cuestionaban lo que ellos consideraban las herencias del pasado colonial: el costumbrismo, el hispanismo y el humanismo grecolatino que defendían Miguel Antonio Caro, Jaime Balmes y Tomás Carrasquilla. De la mano de Rubén Darío, en Nicaragua, José Martí, en Cuba, y Amado Nervo, en México, propusieron desprenderse de las discusiones sobre el purismo de la lengua, en favor de una pragmática que autorizaba el mestizaje lingüístico en busca de una gramática más nativa. Los inspiraba la ironía que Baudelaire, Rimbaud, Rabindranath Tagore, Mallarmé y Nietzsche habían introducido como gesto frente a la arrogancia de las pretensiones universalistas de la llamada alta cultura de las élites europeas.

Los llamados *centenaristas* (por haber nacido a finales del siglo XIX), aunque defendieron ideológicamente tesis muy diferentes, fueron beligerantes en la gesta nacionalista. Entre ellos se destacaron líderes como Enrique Olaya Herrera (Presidente), Eduardo Santos (Presidente, director del periódico *El Tiempo*) y su hermano Enrique Santos (periodista conocido en el medio como *Calibán*, director del periódico *La Linterna*), Armando Solano (director del periódico *La Patria*, político e intelectual de la izquierda liberal), Ricardo Hinestrosa (cofundador de la Universidad Externado de Colombia), Luis Eduardo y Agustín Nieto Caballero (*Revista Cultura*), Luis Cano (director de *El Espectador*), Laureano Gómez (Presidente), Miguel Jiménez López, Tomás Rueda Vargas, Luis López de Mesa (*Revista Cultura*), Germán Arciniegas (revista *Universidad*). Dentro de los centenaristas se incluían, además, Alfonso López Pumarejo, Mariano Ospina Pérez, Fabio Lozano y Lozano, Félix Restrepo, S.J., José Eustasio Rivera, Porfirio Barba Jacob, Tomás Cadavid y Miguel Jiménez López.

A pesar de sus diferencias, podría decirse que compartían las siguientes tesis:

(...) antes que pretender la formación de una cultura debemos adaptarnos rápidamente a las exigencias de una civilización importada, que desconocemos y que nos está colocando en una lamentable inferioridad. No podemos pensar en que la ciencia reciba nuestra contribución con sorpresa y pasmo ni destinar nuestras energías a producir cada veinte años un sabio que figure en las revistas científicas del mundo. Nos corresponde una tarea de dominio del país, de hegemonía sobre nuestro territorio, de conformación del pueblo y sus circunstancias a la civilización que nos llega todos los días de ultramar. No creo que necesitemos ahora los recursos de una ciencia profunda, sino la generalización de los conocimientos experimentales y la creación de técnicos. Cuando hayamos conquistado y reducido el territorio a nuestra voluntad, con los universitarios que se están formando y van a formarse en estos primeros tiempos, es seguro que el espíritu colombiano, y la mezcla de razas y quién sabe qué otros imponderables vayan labrando una cultura que se diferencia de las que ahora nos corresponde absorber y aplicar (López de Mesa, 1935: 57-58).

Al mismo tiempo estaba surgiendo un pensamiento promovido por una generación un poco más joven que se reconoció a sí misma alrededor de un proyecto literario plasmado en la revista que llevaba el nombre de *Los Nuevos*. Sus consignas se distinguieron por la búsqueda de la unidad nacional y el llamado a la paz política. Condenaron la guerra como una herencia premoderna que la legitimaba como un acto heroico, para tratarla como un indicador de debilidad y de atraso. Su proyecto estuvo siempre ligado a propuestas culturalistas, promotoras de la investigación científica, de donde provendría la fuerza que nos identificaría en el concierto internacional como un país digno. Dentro de los Nuevos estaban: Alberto Lleras Camargo, Jorge Zalamea Borda, José Francisco Socarrás, Eliseo Arango, Guillermo Nannetti, Rafael Maya, Jorge Enrique Gaviria, Abel Botero, León de Greiff, Francisco Umaña Bernal, José Mar, Mario García Herreros, Luis Vidales, Gregorio Hernández de Alba, Enrique Otero D'Costa, Luis Ospina Vázquez, Guillermo Hernández Rodríguez, Luis Eduardo Nieto Arteta, Antonio García, Rafael Bernal Jiménez, Abel Naranjo Villegas, Eduardo Zuleta Ángel, Gerardo Molina, Germán Arciniegas, Eduardo Caballero Calderón, Aurelio Arturo, Alfonso López Michelsen, Carlos Lleras Restrepo (Socarrás, 1987: 8).

Luis Eduardo Nieto Arteta (Cataño, 2000) definía así a esa generación:

(...) Nuestra generación, la tercera en la historia contemporánea de Colombia, después de la del Centenario (...), ha iniciado la transformación de la cultura nacional y la creación de un nuevo hombre colombiano. Atrás han

quedado el positivismo y el materialismo, la filosofía aristotélica y la vana y vacía retórica (...). Nuestra generación introdujo en Colombia la filosofía y la cultura contemporáneas (p. 85).

Entre estas tres generaciones de intelectuales y líderes políticos se debatía el papel de la cultura popular. Para la mayoría de ellos la condición para poder reconocer su autenticidad era el estudio que se hiciera de ella desde una perspectiva académica, para distinguir aquello que podía representar el atraso y lo que podía proyectar la nación hacia el progreso. Al respecto se presentaron muchas polémicas y muy diversas posturas frente a lo que significaba el progreso, si lo popular podía intervenir o no, si podía aceptarse en estado puro, si representaba el alma nacional o no, si la diversidad fragmentaba o integraba, si el sentimiento nacional dormía en la inconciencia del pueblo o estaba vivo en el arte, en el habla, en las costumbres, en fin...

En lo que sí coincidían era en que esto requería una voluntad expresa que movilizara la educación y la política social, so pena de perderse en el silencio de los inocentes. El pueblo debía descubrir su propia voz y para esto tenían que hacer conciencia de lo que portaba. Por eso la necesidad de investigar sobre lo que éramos. Por eso, en todos los tonos, se reclamaban los estudios sociales. Por eso el afán de reformar la escuela y los métodos pedagógicos. Todo esto contribuiría a descubrir los valores propios que habrían sido enterrados por el pasado hispanista y por los avasallantes valores extranjerizantes que irrumpían al paso de las inversiones de las compañías estadounidenses.

En torno a estos postulados confluyeron dos tendencias que se enfrentaron en diferentes escenarios. Quienes consideraban la *raza* como el asunto central, y en esa medida se trataba de un problema propio de la biología y la neurofisiología, y quienes ponían el acento en la *cultura* y, por tanto, se trataba de fomentar los estudios sociales que develaran las tradiciones y las estructuras inconscientes de la cultura.

Los promotores del mejoramiento de la raza, sin embargo, creían que era posible construir una cultura americana profundamente arraigada en los valores cristianos e hispanistas. Su crítica a los valores materialistas que portaba el capitalismo emergente los acercaba a los ideales nacionalistas, pues defendían en todo caso la tesis de que había algo propio por conservar y por fomentar. Estas ideas circularon en torno a un proyecto político-educativo conocido como *el Arielismo*, que lideró el uruguayo José Enrique Rodó. Se trataba de combatir al *Calibán*, que representaba la idolatría a la técnica, al materialismo y al pragmatismo anglosajón, y una amenaza al humanismo grecolatino y a la estética cristiana.

La tendencia más beligerante del partido Conservador, liderada por Silvio Villegas, Gilberto Alzate Avendaño y Fernando Londoño y Londoño, resumía así su credo nacionalista en defensa de dichas tradiciones:

(...) constituimos la vanguardia de las derechas colombianas, moral, económica y políticamente amenazados por la revolución. Somos católicos, conservadores, nacionalistas y reaccionarios. Católicos, porque creemos y porque dentro del clima ético del catolicismo hemos nacido a la cultura y al mundo, cuando los nuestros, no hace mucho tiempo, habían moldeado un país que no se sonrojaba de mirar hacia Roma, universal madre de los pueblos (...). Reaccionarios, porque utilizamos toda nuestra fuerza para corresponder a la violencia de la revolución, en un regreso al fanatismo necesario para las grandes empresas del tiempo. Somos herederos de Angostura. Los nietos del 86. Los enemigos de Marx. El contrafuerte de la avalancha revolucionaria. La reacción hacia el poder. He aquí nuestro lema. Con él llamamos a la tropa a las reservas vivas de la Nación en peligro (Tirado Mejía, 1981: 324-329).

Por su parte, la iglesia Católica, en nombre de los intereses nacionales, también se enfrentó a las políticas liberales que orientaron los gobiernos de López Pumarejo y Santos. Y el asunto allí fue, más que en otros casos, una contienda por las concepciones que sobre la cultura, lo social y la pedagogía tenía cada uno de los bandos. Los intereses en juego eran grandes, pues la gubernamentalización o la pedagogización del poder, como se ha entendido acá, supusieron el desplazamiento del poder de la Iglesia por el poder del Estado. De allí que la iglesia Católica hubiera sido protagonista de primera línea en el devenir político de estos años.

Su oposición sistemática y muy activa se justificó por la importancia que el poder burocrático del Estado le daba al control y la vigilancia sobre la vida de los ciudadanos y las corporaciones que constituían la sociedad. Esto lo consideraban parte del ideario comunista y, en ese sentido, lo denunciaban como extranjerizante y, por ello, amenaza de las tradiciones cristianas, que para ellos eran bastiones de la cultura nacional.

El comunismo profesaba el intervencionismo de Estado en su máxima expresión, a lo cual opusieron la libertad de enseñanza, de expresión y de pensamiento. Un curioso devenir liberal, justo cuando su poder pastoral fue suplantado por el del Estado. Incluso su postura frente al nazismo fue crítica, en tanto que lo consideraban parte de ese abusivo intervencionismo estatal.

El sustento teórico de estas posturas provino de la encíclica *Aeterni Patris* (1879), del Papa León XIII. El Cardenal Mercie y el filósofo Jaques Maritain

alimentaron el movimiento del *catolicismo social* con la idea de modernizar y poner al día el papel de la Iglesia en la coyuntura nacionalista de Occidente. Monseñor Rafael Carrasquilla, en Colombia, desde la cátedra en la Universidad del Rosario impulsó este movimiento que incidió en forma profunda en los debates sobre los planes de estudio y la reforma educacionista que promovían los liberales.

Finalmente, se expresó otra variante del pensamiento nacionalista, *el indigenismo*. Este movimiento también tuvo expresiones en otros países, y recogió las luchas de José Martí, en Cuba, José Carlos Mariátegui, Miguel González Prada, César Vallejo y Víctor Raúl Haya de la Torre, en el Perú, y Miguel León Portilla, en México. Fueron también hijos del imperialismo, pues se levantaron en su contra para justificar la necesidad de desenterrar las tradiciones indígenas como las más auténticas y legítimas opositoras a lo que Occidente, y más expresamente Norteamérica, estaban imponiendo.

En Colombia Juan Clímaco Hernández (1936) propuso reescribir la historia nacional para recuperar el pasado indígena y mostrar la otra versión no contada por los criollos y los blancos. Su propósito era incorporar a los planes de estudio esta nueva historia y cambiar todos los textos escolares, remplazar la iconografía patria por la de los indígenas, adoptar sus dioses, sus héroes, sus rituales, su arte. La raza indígena debía liderar las luchas anticapitalistas y libertarias de todo el pueblo a nombre de sus intereses que serían los más auténticamente nacionalistas. Según Hernández (1936), había una fuerza de los antepasados:

(...) cuya latencia acumulada está próxima a rebelarse con toda la potencialidad que le prestan siglos y siglos de voluntario silencio y tenaz retraimiento. (...) lo urgente es despertar la fuerza latente que duerme en la parte más digna del organismo social colombiano: la raza aborigen. (...) que encontrará la soberbia que ha de iniciar el despertar del alma indígena americana (pp. 57, 60, 65).

La acción de esta fuerza, finalmente, podía canalizarse mediante una estrategia pedagógica que, al recuperar la psicología étnica de las razas aborígenes, como creadores de mitos, la incorporara a la ideología del pueblo.

Como se ha visto, 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. Estos modos de hablar mostraron la manera

en que la nación se convirtió en un proyecto de pedagogía social, en un modo de gobierno que habría de organizar la vida social de la población. Desde allí se creó la necesidad del Estado como agente educador, interviniendo de manera central en la configuración de la nación que fue nombrada. En torno a esta nueva verdad se disputaron los muy diversos intereses que entraron en juego.

La otra cara de la moneda es la pregunta por la pedagogía. Por eso, a continuación se verá cómo se configuró la pedagogía y por qué se dice que se hizo nación.

La pedagogía como nación

Ni la escuela, ni la universidad, ni el taller, ni el colegio de bachillerato pueden ser indiferentes a la urgente llamada de la tierra en peligro. Era preciso que una preocupación unánime recorra de uno a otro extremo del país todo el organismo educativo: la necesidad de vigorizar materialmente las nuevas generaciones colombianas, el deber de reactivar todas las reservas jóvenes de la nación, prematuramente anquilosadas y entorpecidas por la falta de una cultura física, eficaz y obligatoria
(Revista *Educación*, 1934: 131).

De la instrucción a la educación.

La escuela al servicio de la pedagogía social

Las reformas que se sucedieron en las estructuras políticas y que dieron lugar al Estado docente, con lo que esto supuso en cuanto a un nuevo modo de ser del poder, que se ha identificado acá con una *pedagogía social*, dieron lugar a una reforma completa de lo que hasta finales de la década de 1920 había sido el Ministerio de Instrucción Pública. Pasar a llamarse *Ministerio de Educación* significó no solo un cambio de nombre, sino de la manera en que operaba el poder. La instrucción se leyó entonces como una tarea de beneficencia en la que la escuela jugaba el papel civilizatorio, como una rama de la policía, que la ilustración le había asignado.

Lo que se llamó *reforma educacionista* venía gestándose desde comienzos del siglo XX y tenía que ver con el urgente llamado a que el Estado asumiera su función educadora más allá de la simple acción protectora. En 1930, el primer ministro liberal, Julio Carrizosa, describía en sus *Memorias* lo que encontró al llegar al despacho: “Lo que principalmente existe es un despacho encargado de suministrar recursos para las leproserías, sanidad y beneficencia, y que tiene modestos aportes para la enseñanza pública” (Carrizosa, 1946: 2).

Desde la década de 1910 se sentía la necesidad de este giro: el Congreso Pedagógico de 1917, la Misión Alemana de 1927, la creación en 1928 de una Junta que propusiera un plan de educación pública³, la promoción de la escuela activa que jalonaba Agustín Nieto Caballero junto a Tomás Rueda Vargas y sus colaboradores; todo esto mostraba el proceso de cambio que se producía en la concepción sobre educación. Se trataba entonces de formar una conciencia nacional, lo cual exigía algo más que escolarizar. La educación no consistía ya en llevar a los niños por el buen camino de la civilización como garantes de un mañana promisorio. Su destinatario era el pueblo, su propósito era moldear el alma nacional, y su misión, rescatar, promover y proyectar la cultura popular.

Pero con lo que se tenía en el entonces Ministerio de Instrucción era muy poco. La reforma de dicho Ministerio debía ocuparse fundamentalmente de un asunto que resultó ser el que más tiempo, energías y recursos ocuparon y el que más polémica y resistencias generó: el asunto de los maestros. Como no había suficientes y los que había estaban formándose en unas escuelas normales que obedecían a los principios del instruccionismo, había que crear nuevas instituciones que los formaran de otra manera y con otros fines. La atención se centró en las instituciones y los programas de formación de maestros existentes en el momento, que eran las Facultades de Educación de Tunja y de Bogotá, los cursos de especialización para maestros egresados de las normales y la Escuela Normal Superior.

No obstante, acá no se tratará en detalle de este proceso, sino, simplemente, se recogerá lo sustancial del mismo para ilustrar cómo la pedagogía se nacionalizó; esto es, cómo la educación se transformó para dar lugar a lo que el estado docente requería. Este proceso venía gestándose desde hacía varias décadas, incluso podría decirse que el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 fue de alguna manera parte de este intento por dotar al Estado de un instrumento eficaz de gobierno. Sin embargo, lo que sucedió durante los años treinta y cuarenta del siglo XX con las instituciones formadoras de maestros es lo que expresa el momento culmen del proyecto nacionalista de la pedagogía.

Según los defensores de la llamada *reforma educacionista*⁴ de la década de 1930, esta tenía tres propósitos: 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

3 Integrada por el ministro, el sacerdote jesuita Félix Restrepo, Miguel Jiménez López, Abel Botero y Daniel Samper Ortega. Esta Junta debía servir de corporación técnica y cuerpo consultivo del gobierno. Su primera tarea iba a ser una revisión de pénsumes y programas, con el apoyo de lo que los directores provinciales propusieran.

4 En clara alusión contraria a la que fue llamada *reforma instruccionista* de 1870.

educación. Este modelo ya suponía la incorporación del principio taylorista al ejercicio del gobierno.

Se dispusieron recursos y acciones que implicaban una amplia consulta por todo el país para crear las condiciones que permitieran llevar a cabo la ambiciosa reforma. Una de esas acciones fue la organización de un *curso de información* en el que se formarían los mejores cincuenta maestros delegados de todos los departamentos durante un año para que se encargaran de llevar a cabo los cambios respectivos en sus regiones. Además se consultó a todos los directores de Educación de todas las regiones acerca de los cambios que consideraban más estratégicos. De dichas consultas se concluyó que se debía:

- Revisar el p \acute{e} nsum para las escuelas primarias.
- Formar pedag \acute{o} gicamente a los maestros.
- Centralizar en el poder ejecutivo las facultades para la direcci \acute{o} n, inspecci \acute{o} n y reglamentaci \acute{o} n de la ense \acute{n} anza y quitarle facultades a las Asambleas Departamentales.
- Iniciar el debate sobre la posibilidad de nacionalizar la educaci \acute{o} n.
- Fijar el porcentaje que los municipios deb \acute{i} an destinar para la construcci \acute{o} n de locales y granjas escolares.
- Suspender provisionalmente las Escuelas Normales.

En su conjunto se trataba de nacionalizar la educaci \acute{o} n, en sentido administrativo, pero tambi \acute{e} n pol \acute{i} tico e ideol \acute{o} gico⁵. Se trataba de centralizar y tomar el control pol \acute{i} tico de la educaci \acute{o} n. Convertirla en un asunto pol \acute{i} tico, en el m \acute{a} s puro sentido que le daba el nacionalismo. Antes de la reforma las funciones estaban divididas: los municipios pon \acute{i} an los locales, los departamentos pagaban a los maestros y la naci \acute{o} n pon \acute{i} a los \acute{u} tiles y los materiales, como mapas, textos, pizarras. All \acute{i} estaban expresadas la debilidad, la precariedad y la dispersi \acute{o} n de la tarea educativa, reducida adem \acute{a} s a una simple funci \acute{o} n escolarizante, seg \acute{u} n sus cr \acute{i} ticos.

El nacionalismo supuso otra cosa. Se asumi \acute{o} una funci \acute{o} n que a la postre tendr \acute{i} a un alt $\acute{i$ simo costo pol \acute{i} tico: el ejercicio de la inspecci \acute{o} n sobre la educaci \acute{o} n privada, en particular sobre la educaci \acute{o} n que la Iglesia ofrec \acute{i} a en los colegios femeninos y en las llamadas misiones ind \acute{i} genas de las intendencias y comisar \acute{i} as. Se estaba ejerciendo una funci \acute{o} n que en el mundo occidental hac \acute{i} a varias d \acute{e} cadas se hab \acute{i} a instituido, pero que en Colombia, gracias a la curiosa figura del Concordato, parec \acute{i} a impensable. La educaci \acute{o} n pasaba a ser un asunto de Estado, entendida en la nueva acepci \acute{o} n que la ligaba estructuralmente con los asuntos m \acute{a} s estrat \acute{e} gicos del gobierno. La curia reaccion \acute{o} se \acute{n} alando que:

⁵ La nacionalizaci \acute{o} n implicaba que desde la naci \acute{o} n se asumir \acute{i} an todas las responsabilidades. En 1934 el ministro Jaime Jaramillo Arango todav \acute{i} a insist \acute{i} a ante el Congreso en la necesidad de nacionalizar la educaci \acute{o} n primaria. No para centralizar su administraci \acute{o} n, dec \acute{i} a, sino la pol $\acute{i$ tica, para que los departamentos y municipios atendieran las necesidades educativas, bajo una misma directriz nacional.

(...) El Estado no tiene Derecho ni a la luz de las doctrinas de la Iglesia, ni conforme a la Constitución y el Concordato, a entrometerse en la fiscalización y marcha de los establecimientos privados, de educación libre, y por lo tanto, no le es permitido el practicar visitas oficiales en ellos (Gestión administrativa y perspectivas del Ministerio de Educación, 1935: 133).

La respuesta del Ministro fue una contundente expresión de la consagración de este momento histórico en el que el Estado se hizo docente, o como se ha propuesto acá, la pedagogía se hizo nación.

(...) Cuales quiera que sean las autoridades especulativas que abonen la tesis de que la enseñanza privada escapa a la inspección o “control” (como ahora decimos) de la misión docente del Estado, este Ministerio considera que toda enseñanza que se dé al público es pública: es su tesis de gobierno. (...) El Estado respeta lo que atañe a la intimidad de la conciencia, pero no puede declinar su deber de vigilar lo que atañe al bien de las sociedades: de ahí que este Ministerio sostenga su derecho a inspeccionar los establecimientos de educación en cuanto ellos ejerzan funciones de alcance social y consecuencias públicas, como son, la moral, la higiene y la preparación para el trabajo (Ibíd.:135-137).

La educación, quedaba claro, le incumbía al Estado, en tanto que se ocupaba del control de los asuntos de mayor alcance social que pasaban a ser asuntos públicos: la moral, la higiene y el trabajo. Pero fueron más allá. Se cambió la idea de universidad que hasta el momento existía. Ya no sería una instancia profesionalizante, sino un nivel superior de la educación desde donde el Estado habría de desentrañar el *espíritu de la nación*. En palabras del ministro Luis López de Mesa:

(...) entiendo que universidad no es solamente un instituto docente para la preparación más o menos adecuada de los técnicos de un país. Yo la concibo como la suprema expresión cultural del espíritu de una nación, adecuado símbolo de la virtud intelectual de un pueblo (Ibíd.: 143).

Se asumía, desde el Estado, la misión de desentrañar, legitimar y consolidar los principios nacionalistas que ordenarían la vida social en su conjunto, con todas las implicaciones que esto tenía. En ese momento la Universidad Nacional integró en un solo campus las facultades que estaban dispersas por la ciudad y se le concedió personería jurídica, con un solo rector y un gobierno universitario unificado.

Otro giro importante en esa misma dirección fue el control que se asumió sobre la producción del pènsum para la educación primaria y secundaria. Hasta

la década de 1930 la vigilancia sobre los contenidos de la enseñanza la ejercía la iglesia Católica de manera casi absoluta. Según el Concordato de 1887:

(...) ‘Artículo 12.- 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’. ‘Artículo 13.- Por consiguiente, en dichos centros de enseñanza los respectivos ordinarios diocesanos, (...) ejercerán el derecho, en lo que se refiere a la religión y a la moral, de inspección y de revisión de textos. (...) El gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas, y, en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia’ (Tirado Mejía, 1981: 436).

Con la reforma constitucional de 1936 se abolieron esos derechos de la Iglesia y se pasó a decir que:

(...) El Estado tendrá 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 (Artículo 14. Sobre la libertad de enseñanza).

En la medida en que el Estado se arrogaba la función de educar a la población, iba definiendo cómo hacerlo de manera cierta y eficaz. Una de las prioridades fue el fomento de las investigaciones sobre sus características, sus cualidades, sus problemas, sus necesidades. Los estudios sociales que se propusieron en el pénsum escolar fueron objeto de múltiples debates y de reformas que fueron dibujando su perfil a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Como se ha dicho, a la pregunta que debían responder dichas investigaciones, con todos sus matices, era acerca de su condición de colombianos. Pero para educar a los colombianos había que saber quiénes eran. Allí es donde se encuentran las filia- ciones genealógicas entre pedagogía y ciencias sociales. Lo cierto es, y esa es la insistencia de este trabajo, que la pedagogía no fue el instrumento con el que se vehiculizó el conocimiento que se consideraba necesario transmitir a las nuevas generaciones. No, la pedagogía fue el objetivo, fue la razón de ser de la política o, si se quiere, del poder, en tanto se hizo necesario gobernar una nación, y ese fue el acontecimiento objeto de este trabajo. Así lo planteaba el Ministerio de Educación en 1941, cuando se preguntaba por la pedagogía:

(...) cualquier concepto que de ésta se tenga ha de considerarla como un fin en sí misma y no como simple medio a que se apela para facilitar la tarea docente, puesto que toca las fuerzas todas que afectan la vida emocional, espiritual y física de los educandos. (...) (Nannetti, 1941: 111-119).

El proyecto político de este período de la historia fue un proyecto pedagógico en su forma nacional, y esta se dibujó con la investigación que pasó a denominarse *ciencias sociales*. La estrecha relación entre pedagogía, nación y ciencias sociales puede verse en las palabras de José Francisco Socarrás, uno de sus más esclarecidos reformadores de la época. Cuando se le encargó la dirección de la Escuela Normal Superior, planteaba lo siguiente:

(...) no puede haber planes y programas universales. Unas son las necesidades y las peculiaridades mentales del habitante de Europa, otras las del ciudadano de los Estados Unidos de América, y otras, más distintas aun, las del colombiano. Y es el caso que entre nosotros la cuestión primordial que precisa llevar a cabo en esta materia, es la colombianización de los planes y programas de enseñanza, que hasta la fecha han ido moviéndose de acuerdo a los vientos que soplan de otros países y hasta de otros hemisferios. (...) Es imposible que florezca la agricultura o las industrias, la economía, en una palabra; que el actual material humano se supere; que se organice la vida social de conformidad con fórmulas más avanzadas; que el espíritu nacional señale rutas nuevas al pensamiento universal, si los pobladores de la República continuamos ignorándola e ignorándonos. (...) De nada nos valdrá saber las intimidades todas de las ciencias, en sus concepciones generales, si desconocemos las fórmulas concretas para la aplicación de esas ciencias a la realidad del país, y si, lo que es peor, no se nos ha capacitado para encontrarlas. Con el agravante de que lo único que no podemos importar son precisamente tales fórmulas y que, urgidos a su creación, debemos comenzar a adquirir el criterio indispensable para hacerlo (Echandía, 1936b: 37).

La colombianización de los planes de enseñanza no podía hacerse sino investigando aquello que se consideraba necesario para descifrar tal identidad. Eso fue justo lo que se propuso hacer en una institución como la Normal Superior, donde se preparaban los maestros que iban a ser, a la larga, los forjadores de dicha colombianidad.

Germán Arciniegas (1942), siendo ministro de Educación ratificaba esta tendencia cuando decía:

(...) En el fondo una buena pedagogía o una pedagogía científica deben partir del estudio del pueblo al cual va a aplicarse. Son tan diferentes las condiciones en que se encuentra un niño en Colombia, por ejemplo, de las que rodean al mismo niño en Suiza o Bélgica, que sería inoperante la utilización de los métodos utilizados en Europa por pedagogos que fundan sus experiencias y teorías en la materia viva y propia que tienen entre sus manos. Por eso, sin desdeñar en ningún caso los aportes que la ciencia universal trae al campo de

la pedagogía, lo que en primer término tenemos que consultar y atender es la vida misma del colombiano. Debemos pensar, ante todo, cómo el estudiante nuestro puede aprovechar mejor los recursos naturales del país. Fijar el campo a que habrá de aplicar sus conocimientos el ciudadano en formación o el campesino nuestro. Así se vincula la obra educativa a las necesidades de la Nación y a las circunstancias peculiares de sus habitantes (p. 13).

La nacionalización de la pedagogía fue, pues, un proceso irreversible que a través de las reformas a los planes de estudio, la producción de nuevos textos, el impulso a las investigaciones sociales, la creación de nuevas instituciones, la formación de maestros, la reconversión de las funciones del Estado, la centralización de la política, y todo esto en medio de las múltiples tensiones y conflictos que se generaron.

Hasta las luchas del magisterio se reivindicaban desde el nacionalismo. Los maestros, que apenas en la década de 1930 comenzaban a aparecer como cuerpo social, como actores privilegiados de la estrategia educacionista, se reunieron en 1934 en la llamada primera Conferencia Nacional del Magisterio Colombiano y en su declaración final señalaban:

(...) 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 colombianista, 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 (Domínguez, 1934: 211-213).

En esta conferencia se esperaba organizar la Confederación Nacional de Maestros para liderar las luchas del cuerpo docente en beneficio del gremio y de los intereses confiados a su cuidado (Galvis, 1934).

Como puede verse, la idea de educación estaba impregnada de un sabor bioético y biopolítico profundo. Su labor la entendían como parte de un proyecto político

educativo que buscaba en última instancia *formar el alma nacional colombiana*; al tiempo que se fomentaban los estudios que permitieran llegar a saber lo que se era y lo que se tenía como nación.

Doce años después, en el acto de graduación de maestros de la Escuela Normal Superior, el director de entonces, Guillermo Nannetti, mostraba lo que significaba ser maestro en ese momento. La cita siguiente deja planteada la manera en que la pedagogía definitivamente adquirió la forma de nación encarnada en la labor de los maestros, que a su vez representaban la máxima expresión de lo que fue el proyecto político nacionalista que modeló el modo de ser del poder hasta mediados del siglo XX:

(...) Es Colombia unidad histórica diferenciada entre las naciones de América?
(...) Qué somos los colombianos y por qué lo somos? A través de las instituciones fundamentales de la sociedad, el grupo familiar y escolar, la comunidad, la opinión pública, la herencia social, acervo de tradiciones, de principios y de ideales, moldea nuestra personalidad y con ellas el alma de las generaciones. En este sentido podemos hablar de un espíritu nacional, de un alma colectiva (...). Leyes, lenguas, ideales, ciencias productos son de las inteligencias asociadas a través del espacio y del tiempo. Qué perfiles históricos tiene, ante estas premisas, nuestra Escuela Normal Superior! Es ella la que investiga, y depura, y hace nuestra herencia cultural, para entregársela con amor, a fin de que la difundáis y la perpetuéis por todo el ámbito de la República. Por eso os corresponde vivir, y actuar, y morir en función de la patria (...) Pero no se limita la Normal Superior a la guarda y transmisión de esa herencia cultural, sino que investiga las realidades colombianas para actualizar y vitalizar la cultura, de acuerdo con los imperativos de nuestro tiempo (...) La Normal Superior debe contribuir al estudio del medio colombiano (...) Vosotros recibís con este diploma un nuevo status social. Sabéis cuáles son las condiciones que requiere este compromiso solemne que acabáis de contraer con Colombia y con la Escuela Normal Superior. Vais a ejercer el magisterio espiritual de la patria. Os entregamos los supremos valores de la nacionalidad. Habéis recibido el espíritu normaliano, equilibrio entre el humanismo clásico y el sistema científico. Estáis llamados a moldear a vuestra imagen y semejanza a la juventud colombiana. Sed, pues, buenos colombianos (Herrera *et ál.*, 1994: 42).

Esta cita también sirve para introducir los próximos capítulos, en los cuales se verá con algún detalle cómo el pasado, el pueblo y el territorio se nacionalizaron en su forma pedagógica. Es lo que al comienzo, recogiendo los términos de la época, se planteaba acerca del debate en torno al tiempo, la sangre y el suelo. De allí se verán surgir la historia, la antropología y la geografía como disciplinas hijas de la llamada *pedagogía social*.

Capítulo 2

La disputa por el pasado: de la preocupación por el origen a la inquietud por el presente

Introducción

(...) el patriotismo es hoy un sentimiento anacrónico, parroquial y destinado a desaparecer. Ojalá lo haga antes de que destruya al mundo.
Mauricio Villegas, *El Espectador*, marzo 25 de 2011.

Asistimos a una proliferación de eventos, escritos e imágenes sobre *la memoria*. Pareciera que lo que se debiera recuperar hoy no es la historia, sino *la memoria*. Este concepto está hoy cargado de una significación política relacionada con la violencia y la guerra. Después de la Segunda Guerra Mundial quiso recuperarse la memoria para juzgar a los responsables del genocidio nazi; en América Latina la memoria se ha invocado para juzgar a los dictadores de las décadas de 1960 y 1970, y en Colombia se convoca para que respondan los culpables de las masacres paramilitares. El fenómeno está ligado estrechamente a la emergencia de los Derechos Humanos como acontecimiento propio de la segunda mitad del siglo XX, un fenómeno que está haciendo parte de la desnacionalización de las culturas y de la desestatalización del poder.

Lo que hoy nos parece familiar no lo era hace veinte o treinta años. Antes de la preocupación por la memoria se discutía acerca del carácter científico de la historia y si se trataba de una historia nacional, o una historia de la cultura y las mentalidades, o una historia regional, de las costumbres o del poder. Había quedado en entredicho el supuesto de una historia patria, heroica y

apologética. De este debate al parecer quedó en suspenso la pretensión disciplinar o, por lo menos, de cientificidad de la historia, para acercarse más a las tesis relativistas y subjetivistas del pasado, más ligado a la preocupación por el presente, por la actualidad política, de allí el protagonismo de los trabajos sobre la violencia reciente.

En este capítulo se muestra cómo surgió el pensamiento histórico en torno a las preocupaciones descritas en el capítulo anterior: La nación como pedagogía y la pedagogía como nación. La genealogía del debate sobre la disciplina histórica está ligada a este proceso.

Se mostrará también cómo a comienzos del siglo XX la necesidad de unidad respecto a un territorio y a una cultura fundamentó los primeros esfuerzos por hacer la historia de la nación colombiana. Fue, como se verá, una historia positivizada, modernista y nacionalista, emotiva para unos y racional para otros.

Luego, en la década de 1930, hubo una reacción que concebía la historia como presente, en tanto se preocupaba por la identidad, en abierta discrepancia con la idea de un pasado que había que aceptar evolucionando en el tiempo a modo de una ley irreversible. Esta manera de percibir el pasado era nueva y contradecía lo que hasta el momento se había posicionado como la visión legítima de la historia; por eso generó una reacción muy fuerte entre los defensores de la visión evolutiva del tiempo y, desde 1946, con la llegada de los conservadores al poder, se institucionalizó de nuevo.

Más adelante, en la década de 1960, el nacionalismo se desdibujó al tiempo que emergía la pretensión de objetividad científica y el afán por tomar distancia de los intereses partidistas a la hora de leer el pasado, tal como había sucedido en la primera década del siglo XX. La llamada *nueva historia* olvidó así los avatares de su propia disciplina y se erigió como una nueva verdad, desconociendo la historicidad de su propio saber. El rechazo a la historia heroica de la década de 1950 le impidió reconocer la inquietud por el presente (de las décadas de 1930 y 1940) que se había opuesto al historicismo modernista (de las décadas de 1910 y 1920).

El propósito es mostrar el devenir paradójico de la historia, la provisionalidad de sus verdades, sus inconsistencias, sus discontinuidades, las disputas que la llevaron de un paradigma a otro en medio de rupturas, de confrontaciones y de consensos efímeros. Será una historia de la historia en sus genealogías pedagógicas y nacionalistas, o mejor, una genealogía de este presente que hoy se pretende simplemente memoria.

La preocupación por el origen

La historia, como la naturaleza, poseería unas leyes que la harían inevitable. Esta fue la tesis que se erigió en Occidente con la Ilustración y, en particular, con el movimiento civilizatorio que tuvo durante el siglo XIX, especialmente en Francia, su mayor resonancia y sus mejores representantes. Esta idea habría sustentado la crítica que desde finales del siglo XIX comenzó a hacerse en contra de los primeros intentos por explicar el presente republicano que se propusieron instituir los criollos una vez consolidada la independencia.

La historia durante casi todo el siglo XIX había sido escrita de manera fragmentada, a modo de crónicas que describían episodios puntuales que se consideraban trascendentales para el devenir republicano que se deseaba. Más que historia, como se la entendió después, era una especie de alegorías que pretendían dibujar cuadros que ilustraban un acontecimiento (las guerras de independencia, por ejemplo), la vida de un personaje, o las costumbres de una región. La estructura narrativa era intencionalmente vivaz y elocuente, donde jugaba libremente la imaginación. Como no existían las disciplinas con pretensiones de verdad, los documentos que se escribían como historias buscaban caracterizar las costumbres que se consideraban dignas de resaltar para que sirvieran de ejemplo de la idea de nación que se quería generalizar; tales documentos eran clasificados dentro de las bellas artes, por eso el criterio que regulaba su validez era estético y pedagógico. La mayoría de las veces tenían como destinatarios fundamentales los escolares, pues en ellos, en sus almas, era donde comenzaba a fundirse la conciencia patriótica que se procuraba. Por eso debían ser descripciones vivaces, para facilitar su memorización. Su destino estaba ligado a la oratoria, a la poesía y al arte del buen decir (Cuesta, 1997). El patriotismo que se procuraba acudía a los recursos que les eran propios a las lecciones religiosas o de moral, por eso los textos y manuales escolares de historia en ese momento se llamaron también *catecismos*.

En ellos se difundían las ideas de lo que debía ser un buen ciudadano, qué era la república, cómo se había conseguido y, sobre todo, qué valores debían ser prolijados para que se produjera el cambio de costumbres que allegara la civilización y el modo de vida republicana. Uno de los más divulgados fue el catecismo político de José Grau (1834), donde se lee en uno de sus apartes la explicación de lo que significa la constitución:

P: ¿Qué es Constitución? R: Una colección ordenada de las leyes fundamentales o políticas de una nación.

P: ¿Qué se entiende por leyes fundamentales? R: Las que establecen la forma de gobierno, es decir, las que fijan las condiciones con que unos han de mandar y otros de obedecer.

P: ¿Quién tiene facultad para hacer estas leyes? R: La nación por sí, o por medio de sus representantes.

P: ¿Tenemos nosotros Constitución? R: Sí, formada y sancionada en el Primer Congreso General de la República de Colombia el día treinta de agosto del año de mil ochocientos veintiuno, undécimo de la Independencia, en la Villa del Rosario de Cúcuta (p. 10).

Este era el formato con el que se enseñaba la historia, que en rigor eran descripciones del presente deseado. Más que historiadores, los autores de estos textos eran una especie de escribanos de su tiempo o notarios que daban fe de lo sucedido. La mayoría de las veces eran además poetas, novelistas, dedicados a las letras, muchos de ellos maestros de colegios privados o de escuelas públicas.

Con esto habría que decir que no hubo en el siglo XIX un pensamiento histórico propiamente dicho. Por ello es inapropiado identificar estos trabajos como precursores de la historia, pues en rigor no eran documentos que dieran cuenta del pasado. La *historia* era entendida más bien como cronología, y siempre aparecía ligada a la geografía. Fue Francisco de Paula Santander en 1826 quien primero propuso un plan de estudios para las escuelas de parroquia y cantón y para las facultades de carrera profesional, en el que incluía la geografía, la cronología y la historia en su afán por expandir por todo el territorio la instrucción pública.

El contenido que se incluía era un bosquejo de lo que habría dado origen a las culturas que se llamaban allí civilizadas, donde se mezclaba la historia antigua con la historia sagrada, buscando sus fundamentos en los griegos, en los romanos y en los primeros cristianos. A eso se le llamaba historia, sin más.

En el siglo XIX la idea de patria existía, pero en función de la civilización. El tiempo se movía hacia adelante en busca de las luces, la verdad, el bienestar y la felicidad, en un eterno progreso hacia la realización plena de lo humano, en el sentido planteado por la Ilustración (Álvarez, 1995).

La primera vez que se planteó que la Nueva Granada tenía una historia fue en 1850, cuando José Hilario López creó los colegios nacionales y ordenó que allí se enseñara dicha historia, sin que alguien la hubiera escrito. Es decir, se consideró la idea de que la república de la Nueva Granada ya existía como posibilidad desde antes de la llegada de Colón a América. Por eso la Dirección General de Instrucción Pública tuvo que publicar y adoptar como texto de enseñanza para el uso de los colegios nacionales y particulares de la república 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 1931.*

En 1856 también apareció en la Escuela de Literatura y Filosofía esta materia, describiendo episodios de la Independencia asociados a lecciones de filosofía moral. Se explicaban como hitos que participaban de un pasado civilizatorio de la humanidad.

Este fue un momento importante porque se asoció la imagen de la civilización, que era la que tenía un origen, con la de la república. Hubo que asociar civilización con república para que pudiera pensarse en la existencia de un pasado también para esta última.

Algunos de los trabajos más reconocidos como parte de la historiografía del siglo XIX, además del de José Antonio de Plaza, fueron los de: José Manuel Restrepo: *Historia de la revolución de la República de Colombia* (1827), José Manuel Groot: *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada* (1869), y José Joaquín Borda: *Compendio de historia de Colombia* (1869). Con este último se enseñó en los colegios de la Compañía de Jesús hasta comienzos del siglo XX.

A comienzos del siglo XX ya eran fuertes las voces que clamaban por otra historia, o mejor, por *la historia de Colombia*, que se consideraba inédita.

La crítica a la idea de la historia patria comenzó a difundirse con la llegada de los escritos positivistas, después de los años setenta del siglo XIX. Se trataba de posturas fundadas en los planteamientos como los de Herbert Spencer, quien consideraba esta materia como el:

(...) zurcido de nombres, fechas y sucesos de ninguna significación, que en los colegios tiene usurpado el nombre de Historia. (...) tanto vale el conocimiento del gran cúmulo de los llamados hechos históricos, como saber que la gata del vecino tuvo gatitos ayer (Aguilera, 1951: 25-29).

La idea de historia, entendida como un pasado que evoluciona, se instituyó con los positivistas. Y fueron ellos los que quisieron distanciarse de los llamados eruditos, a quienes consideraban simples informadores de datos sin conexión alguna. Tal enseñanza era inútil, se decía, pues lo que importaba era que se entendiera el entramado de los hechos, tal como podía verse en la naturaleza cuya evolución era de su esencia. Así, comenzaron a eliminarse los pocos cursos de historia patria que apenas comenzaban a instituirse en colegios y universidades. En el siglo XIX fue efímera la existencia de dicha materia. Estos fueron sustituidos muy pronto por programas de historia natural. Incluso en las escuelas de instrucción militar fueron eliminados en 1874 por el mismo presidente de la república, Santiago Pérez.

Algo tenía que suceder para que se considerara necesario pensar que los hechos humanos podían tener historia, como la naturaleza. Además de los fenómenos que en Europa estuvieron ligados al positivismo (los procesos de unificación de los Estados nación), fue la relación que se hizo en Colombia del robo de Panamá con la guerra de los Mil Días (ubicada como una de sus causas), lo que llevó a plantear la necesidad de conciliar los intereses partidistas en pugna, para evitar que siguiera perdiéndose territorio. El malestar que se generó se tradujo en soberanía, emergió con estos hechos y llevó a plantear la necesidad de buscar un consenso en torno a lo que sería común, empezando por el pasado.

La crítica que comenzó a hacerse al siglo XIX fue la de no haber logrado un consenso social respecto al proyecto de nación por el que los fundadores habían luchado. Se requería una nueva historia que garantizara una postura neutral lejana a cualquier ideología partidista, causante de las pasadas guerras.

De esta manera, tanto las ideas positivistas como los inminentes riesgos de disolución de la república produjeron un sentimiento que revivió el entusiasmo patriótico de las luchas independentistas. Esto hizo pensar en la idea de conmemorar aquella gesta, justo cuando se producía un cambio de siglo y se pensaba en el centenario como una posible efemérides redentora frente a la tragedia que se vivía.

Al mismo tiempo se consolidaba un grupo de agricultores que estaban enriqueciéndose con la exportación de café y reclamaban, además de estabilidad política, apoyo del Estado para construir las vías de comunicación y la infraestructura material que demandaba su comercialización. La acumulación de capital que de allí se derivaba y su irrigación por diferentes canales a la economía y a la vida social se vislumbraba como síntomas del progreso que la civilización había prometido. Esta sería otra razón por la cual se requería a toda costa unir esfuerzos en torno a una misma causa que sería ahora la nación. Y una de las condiciones que hizo esto posible fue la gestación de una disciplina que se preguntara por el pasado.

La pretensión de cientificidad de la historia, entendida como una disciplina formal, se tradujo en la creación, mediante el decreto 1808 del 12 de diciembre de 1902, de la Academia de Historia y Antigüedades Colombianas, con carácter de Academia Oficial y cuerpo consultivo del gobierno. Después, en 1928, pasaría a llamarse Academia Colombiana de Historia. El decreto hizo parte de una reforma de la educación que un año después se convirtió en Ley (39) Orgánica de Instrucción Pública de 1903. Su inspirador fue el director de Instrucción Pública, Antonio José Uribe, quien llegó a ser miembro de número de dicha Academia.

Este movimiento patriótico, este sentimiento nacionalista que comenzó a despertarse, se canalizó mediante una estrategia educativa que encontró en la escuela una posibilidad para generalizarse. Dado que esta materia era tan precaria, por su ausencia notable en los planes de estudio y por la inexistencia de profesores preparados para dictarla, era obvio que la primera tarea consistiría en definir sus contenidos y a renglón seguido preparar los docentes que se especializaran en ella.

Se planteó la idea de que no bastaba ser institutor (maestro normalista), filósofo o abogado, para poseer la idoneidad suficiente. Por eso surgió la idea de la Academia. En 1910 se decretó obligatoria la enseñanza de la historia de Colombia en la escuela secundaria y se ordenó que la Academia coordinara la acción de los Centros Históricos que comenzaron a crearse en las provincias para preparar a los futuros docentes por medio de cursos y conferencias.

El espíritu de la época ya había promovido la escritura de algunos textos como el de José María Quijano Otero: *Compendio de la historia patria* (1885), el de Francisco Javier Vergara y Velasco: *Lecciones de historia de Colombia* (1905), el de Soledad Acosta de Samper: *Catecismo de historia de Colombia* (1908), y el de Enrique Álvarez Bonilla: *Compendio de historia patria* (1913), entre los más difundidos.

Estos primeros trabajos y las investigaciones que emprendió la Academia comenzaron a construir una conciencia ciudadana en torno a un imaginario de nación. El asunto consistía en encontrar las raíces de aquello que llenaría de sentido el devenir histórico. Las más significativas en este primer momento fueron las grandes gestas militares, de donde se derivarían los valores con los que iba a identificarse el país.

Pero el efecto de verdad que se requería producir necesitó además de otro factor. Su legitimidad como disciplina provino de la imitación de las ciencias naturales que en el momento se instituían como uno de los discursos más creíbles y aceptados, en medio del furor de los grandes descubrimientos y avances tecnológicos. La historia requeriría desde entonces un método, y este suponía organizar los documentos en rigurosa secuencia para poder interpretarlos y deducir explicaciones que se atuvieran estrictamente a los hechos (Aguirre, 1999: 15-30).

Diego Mendoza Pérez (miembro de número de la Academia de Historia desde su fundación en 1902 y presidente de la misma en 1911), Carlos Arturo Torres, José Camacho Carrizosa y Francisco José Vergara y Velasco (quien tradujo del francés al español a Langlois, Tarde y Durkheim), en oposición a los inspiradores de la Regeneración (Miguel Antonio Caro, Marco Fidel Suárez y

Rafael María Carrasquilla), consideraban que para que el método tuviera un verdadero perfil científico había que indagar no solo las grandes gestas, sino aquellas fuerzas silenciosas que también le daban fisonomía al pueblo, a las masas trabajadoras. Esta postura ya insinuaba que los líderes nunca podían estar por encima de las naciones para las que trabajaban. La situación de la masa trabajadora daría cuenta de la situación de la nación en un momento determinado.

En general, las investigaciones de la Academia buscaban darle un sentido a la idea de nación que apenas estaba en construcción; para ello debían articular un relato histórico coherente y completo que le daría su existencia. Sin embargo, desde muy temprano en la Academia se expresaron dos tendencias claramente diferenciadas. De un lado estaban quienes creían que la historia estaba al servicio de los fines nacionalistas, y de otro, quienes abogaban por la objetividad. Para los primeros la historia moderna debía tener animación y filosofía e ir mucho más allá de una simple narrativa. Para los segundos el rigor científico estaba primero y este se garantizaba apoyándose en las fuentes documentales. Diego Mendoza, Eduardo Posada, José María Cordobés Maure, Carlos Cuervo Márquez, Pedro María Ibáñez y Ernesto Restrepo Tirado eran enemigos del romanticismo y el subjetivismo que se dejaba ver en algunos trabajos donde abundaba, según ellos, la apologética partidista y religiosa.

Esta discusión también se daba en Europa desde finales del siglo XIX (Pérez Siller y Radkau, 1998). A propósito de la historia de Alsacia (territorio en disputa entre franceses y alemanes), Fustel de Coulanges y Wolfgang Mommsen discutían en 1872 si lo que importaba a la hora de hacer historia era el deber patriótico o el rigor con los datos. También en la *Revue Historique*, en el número con el que se fundaba (1876) se anunciaba un punto de vista *strictement scientifique*, una opción por la historia erudita (o metódica) llamada *Sorbonista*, al tiempo que decían hacer todo eso por la *grandeur de la Patrie*. Para el mismo período en Estados Unidos también estaría generándose esta tensión. Fieles a la retórica científica desde donde era casi imperativo hablar, los liberales que triunfaron en la *guerra de Secesión* estadounidense querían moderar el discurso y criticaron a quienes pretendían hacer de la historia una pedagogía patriótica, sin renunciar al papel democratizador que podía jugar como parte de la instrucción cívica.

Algo similar sucedió en Colombia cuando el evolucionismo nacionalista de la Academia de Historia y Antigüedades Colombianas fue confrontado en las décadas de 1930 y 1940 por quienes buscaban neutralidad y objetividad. En cualquiera de los dos casos se le dio un uso pedagógico y nacionalista a su historiografía, como se verá más adelante.

Incluso la historia universal tendría como destino, durante la primera mitad del siglo XX, a la nación. Los programas de enseñanza incluyeron la historia universal para mostrar cómo desde los primitivos habitantes hasta la guerra europea (Primera Guerra Mundial), se había producido un movimiento que tendía hacia la conformación de los Estados-nación. En el relato universal podía verse cómo cada pueblo había hecho un largo recorrido en busca de su forma nación: así los celtas, los fenicios, los egipcios, incluso los griegos, los romanos, los germanos, los sajones, los muiscas o los incas, todos tendrían su destino final en un territorio que los acogería en paz.

En palabras de Wallerstein (1999):

Lo que distinguía a la nueva “disciplina” de la historia que se desarrolló en el siglo XIX fue el énfasis riguroso que ponía en la búsqueda de “*wie es eigentlich gewesen ist*” (lo que ocurrió en realidad), en la famosa frase de Ranke. ¿A diferencia de qué? Sobre todo a diferencia del relato de historias imaginadas o exageradas para halagar a los lectores o para servir a los propósitos inmediatos de los gobernantes o de cualquier otro grupo poderoso. Si bien es cierto que algunos de los historiadores de comienzos de siglo XIX empezaron, con alguna visión de una historia universal (último vínculo con la teología), la combinación de sus compromisos ideográficos con las presiones sociales provenientes de los estados, así como de la opinión pública educada, empujó a los historiadores a escribir principalmente sus propias historias nacionales, con una definición de nación más o menos circunscrita por un movimiento hacia atrás en el tiempo, del espacio ocupado en el presente por las fronteras estatales existentes o en construcción. En todo caso, el énfasis de los historiadores en el uso de los archivos, basado en un profundo conocimiento contextual de la cultura, hizo que la investigación histórica pareciera ser más válida cuando cada quien la realizaba en su propia casa. Así fue como los historiadores, que no habían querido seguir trabajando en la justificación de los reyes, se encontraron dedicados a la justificación de las “naciones” y a menudo de sus nuevos soberanos, los “pueblos” (pp. 18-19).

Lo que sí estuvo claro desde que surgió la necesidad de nacionalizar el tiempo era que esto sería posible en la escuela por medio de los textos. La forma escritural, la ritualidad y la liturgia de dicha historia se construyó en y para la escuela, ya que su razón de ser era despertar el sentimiento nacional (Cortázar, 1943: 216). Por eso la discusión sobre la emotividad o la frialdad de la historiografía nunca pudo resolverse, mientras sus fines pedagógicos estuvieran vigentes. De hecho, la Academia nació como una instancia asesora del Ministerio de Instrucción Pública para elaborar los planes de estudio y autorizar los libros de texto.

El texto de Henao y Arrubla, que ha sido tan profusamente estudiado como incomprendido, fue una expresión clara del momento constituyente de la disciplina histórica, entendida como una ciencia natural, obediente a leyes científicas y comprometida en forma profunda con un sentimiento patriótico. La manera en que periodizó la historia nacional en: Prehistoria, Descubrimiento y Conquista, Colonia, Independencia y República, daba cuenta de un riguroso modo de descifrar la secuencia secreta que obedecería al espíritu predestinado de la nación colombiana. Su tono vivaz con que invitaba a los jóvenes a entusiasmarse con los héroes y el interés en la historia política, jurídica y militar estaban intencionalmente orientados a buscar la paz, a encontrar un discurso en torno al cual fuera posible integrar la nación y conciliar los ánimos alterados por las ideologías partidistas.

No se trataba de una opción metodológica que atentara contra la objetividad, como se ha señalado en forma sistemática a propósito de este texto y, en general, de las corrientes positivistas de esta época⁶. Al contrario, se propuso como una fórmula para acabar con los sectarismos y los sesgos partidistas e ideológicos. De lo que se trataba era de 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 y las ventajas comparativas que se necesitaban para la internacionalización de sus productos de exportación.

Ante la amenaza inminente de sus fronteras, no era tiempo de acentuar las disputas doctrinarias entre los partidos que gastarían inútilmente las energías que se necesitaban para invertir en el progreso material y espiritual. La idea de un Estado fuerte era impostergable, a la luz de los embates imperialistas y el desafío que frente a la productividad reclamaba el capitalismo. Esto no sería posible sin un sistema de creencias que lo legitimara y sin la unidad ideológica que lo soportara. Ahora bien, es evidente que la Academia de Historia, y Henao y Arrubla eran parciales y tenían un sesgo ideológico, por eso no hay que olvidar que fueron hijos de una alianza entre los conservadores y el republicanismo liberal, en contra de los liberales radicales manchesterianos y federalistas. No puede olvidarse tampoco que la modernización y el fortalecimiento de la infraestructura que le dio a Colombia las condiciones para ingresar a la competencia capitalista se hizo por la vía clerical conservadora

La inquietud por el presente

El triunfo de Enrique Olaya Herrera en las elecciones presidenciales de 1930 fue el síntoma de un giro que venía gestándose desde la década de 1920 en relación

⁶ Con esta crítica nació la Nueva Historia de Colombia en la década de 1960, movimiento del cual se hablará al final de este capítulo.

con las nuevas maneras de entender el lugar de la educación en la vida política y cultural. El llamado a la unidad nacional que había justificado la emergencia de la historiografía patriótica ya no era una prioridad y los discursos se polarizaron de nuevo, convirtiendo la educación en uno de los más importantes objetos de disputa que se pusieron en juego en la configuración de las nuevas formas de gobierno de la población.

Uno de los flancos que los liberales quisieron debilitar fue el de la Academia Colombiana de Historia, por lo que significaban sus vínculos con el proceso de modernización conservadora que entraba en crisis. La *generación de los Nuevos* (Jorge Zalamea, León de Greif, Felipe Lleras, entre otros) y los intelectuales de izquierda, junto a una nueva clase política y empresarial emergente, estaban empeñados en cuestionar la visión heroica del pasado que se había instituido y pugnaba por abrirle paso a los sectores sociales, hijos del crecimiento urbano-industrial, para que se reconocieran en los nuevos imaginarios de nación.

Las reformas educativas no se hicieron esperar; muy pronto comenzó un reordenamiento de todo el aparato de instrucción pública que aún estaba lejos de cumplir la promesa de la masificación de la escuela. Los contenidos de la enseñanza fueron objeto de discusiones en todas las áreas, los métodos estaban en cuestión desde hacía años y una serie de medidas legales revolcaron todo lo que ya los conservadores habían previsto rehacer. Una de las medidas más visibles fue la sucesiva disminución de las horas destinadas a la enseñanza de la historia de Colombia en la secundaria, para darle más tiempo a otras materias que explicaran el presente.

También se impulsó una profunda revisión metodológica en la enseñanza con la incorporación de la *escuela activa* en todos los programas de la educación primaria; se produjeron nuevos textos con nuevos temas relacionados con el pasado precolombino y la historia de América (en consonancia con la Convención sobre la enseñanza de la historia de América, realizada en Montevideo en 1936); además, se desacralizó la historia universal y se dio más importancia a las culturas nacionales.

La experiencia y el territorio

Las críticas a la historiografía nacional proliferaron en forma descarnada. La preocupación por los fundadores de la patria, como símbolos de la unidad nacional, se consideró en este momento como un improductivo y obsoleto culto a los héroes. La idea de hacer amena la historia usando relatos vivaces, narrados con elocuencia y erudición, se consideró un culto a la memorización y al verbalismo inútil. Se trató con desprecio todo lo que no sirviera a los intereses prácticos y que no conectaran con la naturaleza, el trabajo y la experiencia vital,

corporal. Se trataba de un momento de cierto optimismo, de un vitalismo (remite a la época del expresionismo en el arte plástico y del vitalismo en filosofía y en literatura) y un entusiasmo renovado frente a lo que podría lograrse con los acelerados procesos de urbanización e industrialización que la llamada danza de los millones y la sustitución de importaciones estaba propiciando.

La historia, entonces, debía conectarse con el presente inmediato, debía ser útil en tanto ayudara a leer el contexto local y el entorno cercano. Las leyes que de allí se derivaran serían válidas para cualquier otro contexto geográfico, de manera que no había que ir tan lejos a buscar en el origen los principios que ordenaban el mundo. Prefirieron buscarlo en la vida cotidiana, en contacto con el medio y el territorio.

Anzola Gómez (1933), por ejemplo, planteaba, como estudiante de la Facultad de Educación recién abierta en Bogotá, que la vida estaba en un devenir permanente gracias a la fuerza de la naturaleza y que el mundo de las ideas cambiaba de acuerdo con las condiciones materiales de los hombres. Se trataba de una mezcla de vitalismo y materialismo que animaba las nuevas corrientes pedagógicas; desde allí se cuestionó la narrativa histórica, pues decían con ironía que se parecía más a los cuentos de Anderson y Gulliver, que a los problemas vitales que afectaban a los niños y jóvenes de la época.

Las teorías biologicistas de la pedagogía que ganaban tanta fuerza planteaban que la mente del niño era como un ser vivo en constante cambio, y no un lugar vacío a la espera de ser llenado. Por eso la historia que podían aprehender era la que mostraba la dinámica de los cambios que sucedían en su entorno inmediato y no los que suponían una abstracción intangible por la distancia en el tiempo.

Las materias de historia, geografía y cívica, que existían separadas en el pénsum escolar, comenzaron a articularse en torno a lo que se llamó desde entonces *estudios sociales*; esto con el propósito de permitir que la experiencia, que comenzaba a ser el criterio de validez para definir lo que se enseñaba o no, organizara el conocimiento cuando se visitaban monumentos o parajes geográficos. Más que dos asignaturas separadas, la historia y la geografía serían los medios para propiciar en los niños una experiencia vital cuando se acercaran al conocimiento de lo social. Por eso las prácticas pedagógicas privilegiaron en ese momento las dramatizaciones, las excursiones, las películas y los trabajos manuales, todo con el propósito de conectarlos con los asuntos de su actualidad, bajo el supuesto de que eso les despertaba auténtica motivación por el estudio. Aunque estas prácticas pedagógicas ya se promovían desde comienzos del siglo, acá estaban convirtiéndose en política oficial y en directrices que habrían de materializarse en cientos de programas y proyectos.

La crítica historiográfica del momento, que era una crítica a la historia que se enseñaba, planteaba la necesidad de omitir las listas de batallas, de constituciones, de gobernantes y de fechas importantes, para darle lugar a las causas que explicaran los cambios que habían producido el presente, abogando por una pretendida “historia científica, objetiva y fiel a la verdad” (Vallejo Sánchez, 1934, citado en Tovar, 1994: 44-45).

La legislación educativa exigía también que se superara la historia política y que se diera lugar a los personajes de la vida cultural, económica y social, deteniéndose en aquellos mojonos que tuvieran sentido para los fines de la identidad nacional (Resolución número 37, 1939).

Uno de los más duros críticos de los historiadores de la Academia fue Clímaco Hernández (1936), quien los denunciaba por su expreso compromiso con la tradición hispanista. Desde su perspectiva, la historia tenía que recuperar las raíces en el pasado precolombino. Su texto *Prehistoria colombiana*, pionero en el tema, mostraba que antes de la llegada de los españoles había adelantos civilizatorios importantes y denunciaba a quienes de manera “morbosa y malintencionada” querían ocultarlo.

En sus palabras, la historia patria debía encargarse de “(...) desenterrar los sagrados recuerdos de otros tiempos (...) arrancar del olvido la gloria de nuestra raza (...) levantar sobre pedestales de admiración y agradecimiento las sombras veneradas de nuestros verdaderos antepasados” (Ibíd.: 30).

En su visión no se trataba de ir al pasado simplemente para evocarlo, como un mero ejercicio intelectual. Lo que proponía era, como estaba sucediendo en México y Brasil, cambiar los símbolos patrios, los pedestales y la galería de los héroes blancos por los íconos aborígenes para fundar una nueva nación. Se trataba de un asunto político de apremiante actualidad.

En 1937 Julio César García, profesor de la Universidad de Antioquia, publicó *Los Primitivos*, en el que recogía las investigaciones que estaban haciéndose en el momento a partir de las primeras excavaciones arqueológicas recién iniciadas en diferentes puntos de los antiguos territorios indígenas. El libro se usó inicialmente para la formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y en 1939 se publicó como texto para bachillerato, siguiendo los requerimientos de los programas oficiales estipulados por el gobierno en 1937.

La Academia sabía que lo que se ponía en tela de juicio era la historia misma, como parte de un proyecto político que no tardaron en denunciar. Con respecto a los programas de 1937 señalaron:

(...) Una Comisión Técnica del Ministerio de Educación Nacional, integrada por preceptores que habían viajado por países de evolución socialista, fue la encargada de formular el discutible programa. Cuando, según las instrucciones oficiales del Gobierno, describía el ambiente humano, la piel de oveja empezaba a deslizarse sobre el lomo erizado del lobo, y la intención política se adivinaba fácilmente. ¿Quién podría justificar que en un primer grado elemental se descendiese a explicar al niño lo que es la cooperación, el trabajo colectivo y la sindicalización? Sin embargo, esos temas ingresaron en nuestras escuelas populares (Aguilera, 1951: 35).

Durante este período no dejaron de publicar sus trabajos, resistiendo a las pretensiones del gobierno. Uno de los textos avalados por la Academia más divulgados fue el de Manuel José Forero, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* (1941), desde donde reclamaba por la disminución de las horas de historia que se dictaban en el pénsum, y expresamente diferenciaba la historia de la prehistoria, para indicar que la nación propiamente comenzaba con la llegada de Colón “pues de ella parten o arrancan las grandes orientaciones del país” (p. 9).

Este debate, que fue neurálgico en el ámbito de la enseñanza, tocaba los propósitos políticos de quienes disputaban las formas de gobernar de la época. La pregunta por el origen de la nación remitía directamente a la discusión sobre los legítimos representantes de los valores con los que debía identificarse. Si las culturas prehispánicas entraban o no a la historia nacional era definitivo para descifrar en última instancia la génesis de la nacionalidad. El mito de origen jugaría un papel político que se actualizó alrededor de la idea de que éramos una nación. Todo esto en medio de la lucha partidista por el control del Estado y en medio de la emergencia de movimientos sociales que disputaban un lugar en la conciencia nacional (estudiantes de clase media urbana, indígenas, obreros, campesinos, mujeres, empresarios).

A partir de las tesis neopositivistas de Spengler y Toynbee y de historiadores como Huizinga, López de Mesa consideraba urgente reescribir la historia a la manera de los cronistas del presente, siguiendo el espíritu que la época demandaba; esto es, según los principios republicanos y nacionalistas (en: Ocampo López, 1999):

(...) La Historiografía, como el proceso mismo del acontecer histórico, debe tener estructura orgánica y mostrarse orgánicamente vertebrada. Esa columna vertebral corresponde a la función eminente de las sociedades congregadas en Repúblicas, es decir a la función política que las constituye en unidad de pueblo y en juridicidad de nación histórica. A esa columna vertebral confluyen pues, funcionalmente, todas las actividades individuales, familiares

y sociales que alcanzan valor de “república”, categoría de perduración eficiente, y en tanto, las instituciones de cualquier índole, económica, religiosa, científica, artística, jurídica, partidaria, etc., en que la actividad social nacionalizante se exprese (p. 1035).

Desde esta perspectiva cuestionó a la Academia por considerar que estaban confundiendo la historia con la genealogía al preocuparse por poner en la línea del tiempo una sucesión de hechos políticos y de personajes ilustres sin discernimiento alguno. La historia, según él, debía indagar por el presente, entendiendo que lo importante era descubrir cuál era la cultura material y espiritual del pueblo para conducirlo sin forzar su naturaleza por los caminos del progreso que las leyes de la evolución le tenían predestinado a las naciones. La historia se ponía al servicio explícito de lo que políticamente era más actual: el gobierno del pueblo en un formato nacionalista (Arciniegas, 1940).

Si de lo que se trataba era de descifrar las claves del presente, los interrogantes por el pasado eran: ¿Qué de él nos marcaba indefectiblemente? ¿Qué de él nos constituía? Para así saber: ¿Cuál era la forma más adecuada de gobernar? ¿Qué era lo que había que gobernar? o, incluso, ¿había algo que gobernar o no?

Los gobiernos liberales de Alfonso López Pumarejo (1934-1938 y 1942-1945) y de Eduardo Santos (1938-1942) se habían propuesto fortalecer la acción gubernamental del Estado justificando la necesidad de instituciones fuertes como garantías de la equidad social, para suplir las desigualdades y garantizar la unidad y el bien común, al tiempo que protegería a los desvalidos contra el abuso de los ricos.

Paradójicamente, acudieron al pasado para mostrar que la libertad de mercado que habían propiciado los liberales manchesterianos había sido nociva para la economía del país y formularon la tesis de que las instituciones políticas y ciertos principios del derecho colonial basados en la intervención estatal habían evitado una mayor injusticia social. El debilitamiento de estas instituciones por parte de los liberales radicales del siglo XIX, en los momentos en que tuvieron el poder, habrían propiciado una mayor desigualdad social (Tovar, 1982: 95). Las teorías del Estado intervencionista estaban siendo también sustentadas en los principios del New Deal y el modelo keynesiano que se había impuesto en Estados Unidos como fórmula para salir de la crisis de 1929.

Como puede verse, allí el pasado se convertía en un asunto crucial para justificar uno u otro modelo de gobierno con mayor o menor presencia del Estado. Ese fue el tema de debate de la historiografía del momento. Como el asunto era de interés público, estas preguntas se ventilaban incluso por medio de la gran prensa. Así, se publicó en el periódico *El Tiempo* de 1946: *Crítica a un programa*

de historia, un artículo de Luis Eduardo Nieto Arteta (1913-1956)⁷, que cuestionaba lo que la Academia Colombiana de Historia pretendía que se enseñara en los colegios (Tovar, 1982: 81-83) y proponía la creación de una nueva ciencia histórica nacional (Cataño, 2000: 90) que se inscribiera en la tendencia autotónica de la época. Consideraba, además, que se debía recuperar la tradición de quienes desde Latinoamérica, Sarmiento, Alberdi, Echeverría, y para el caso colombiano, Miguel Samper y Salvador Camacho Roldán, habían pensado la particularidad de nuestros destinos (Jaramillo, 1994: 264).

En 1938 se había publicado, en forma de entregas, su principal trabajo de investigación: *Economía y cultura en la historia de Colombia*. Hablando explícitamente desde el marxismo, quiso mostrar allí que la economía colonial española había dividido el país en dos: el occidente minero y esclavista y el oriente agrícola y manufacturero, con lo cual se había dificultado la unidad nacional y producido la marginación y discriminación de los indígenas, los negros y los mestizos. Mostró además cómo la economía cafetera había configurado una burguesía agrícola que no necesitaba del Estado y que estaba liderando una postura política conservadora lesiva a los intereses de las mayorías.

Juan Friede⁸ también participó de las críticas a la historia que hasta entonces se había escrito y aportó con sus trabajos nuevas tesis sobre el pasado con la clara intención de reivindicar la importancia de reconocer a los pueblos indígenas como actores sociales y ciudadanos de la vida política y como los ancestrales dueños de las tierras. Con respecto a la polémica sobre la responsabilidad de la Corona española en la configuración de las estructuras económicas, sociales y culturales, planteó que la situación de pobreza y atraso que vivía el país se debía al abandono de la intervención colonial, por causa de su crisis fiscal, y a la entrega de las tierras al sector privado. Como la Corona necesitaba liquidez para pagar sus deudas, habría tenido que concentrarse en la extracción de metales preciosos, para lo cual saquearía a los pueblos nativos y usaría formas de trabajo esclavo en sus diferentes modalidades (mita, encomienda, repartimientos, compra-venta) (Tovar, 1994: 63).

Hernández Rodríguez, uno de los primeros dirigentes del Partido Comunista de Colombia, también terció en el debate con su trabajo *De los Chibchas a la*

7 Estuvo influenciado por José Carlos Mariátegui y José Ingenieros, aunque había llegado al marxismo leyendo la filosofía del derecho, a los teóricos de la Segunda Internacional, como Rosa Luxemburgo y Karl Kautsky, a Plejánov, Bujarín, Lenin y Trostki. Quiso elaborar una teoría sistemática de la cultura, uniendo a Marx con Spengler. Fue marcado por su experiencia en España entre 1935 y 1936, donde asistió a la crisis del gobierno republicano y el inicio de la cruenta guerra civil que llevó a Franco a imponer la dictadura.

8 Historiador ucraniano (Wlava, febrero 17 de 1901-Bogotá, junio 28 de 1990). Llegó a Colombia en 1926 por intereses comerciales, donde vivió hasta su muerte, con largos intervalos en Europa y Estados Unidos. Su obra fundamental estuvo dedicada a la historia de los pueblos indígenas, en particular los del suroccidente. Fue un importante militante de la causa indigenista.

Colonia y a la República (1949). Desde una mirada marxista quiso ubicar en una sola línea del tiempo el proceso de apropiación y expropiación de las tierras en Colombia, denunciando el sistemático atropello al que habrían sido sometidos por parte de las clases dominantes de las diferentes épocas.

Ospina Vásquez (1955), desde otra orilla, se propuso demostrar que, aunque Colombia había sido políticamente una colonia, no había tenido una economía de enclaves, con plantaciones extensivas y mano de obra empobrecida y sometida al endeudamiento, y por esa vía sujeta a dichos enclaves por generaciones, como había sucedido en Brasil.

Al analizar con detenimiento el sistema de prestación de servicios y de vinculación al trabajo, las balanzas comerciales y el sistema tributario, estableció que los productores no tenían las prerrogativas propias de los enclaves colonialistas típicos de los ingleses o los portugueses. El trabajo tomaba posición frente al tipo de gobierno que convenía en el momento y cuestionaba lo que habían sostenido los liberales cuando culpaban al modelo colonialista español del atraso económico del país. Desde la perspectiva conservadora, defendía un gobierno menos intervencionista, que no pretendiera tener el monopolio centralizado de la producción.

Aunque desde otra postura política José María Ots Capdequí (1946), quien llegó a Colombia en 1939 como emigrante republicano de la guerra civil española, también defendería el aporte del *derecho español e indiano* al derecho privado y a la fundamentación de una corriente de derecho civil y derecho social, con el propósito expreso de superar la llamada *leyenda negra* sobre el pasado colonial que él consideraba heredada de las disputas partidistas del siglo XIX. Desde allí se estaría cuestionando la legitimidad de los gobiernos absolutistas que pretendían regular desde el Estado la vida privada, en detrimento de las libertades sociales.

Lo que se hizo durante las décadas de 1930 y 1940 y la primera parte de la de 1950 fue explorar el pasado en función directa de los intereses del presente cuestionando la historia positivista erudita que se había propuesto ser neutral para ganar el consenso respecto a una idea de nación a la que le bastaba reconocerse en unos íconos fundadores. Esta comprensión del tiempo creía, en todo caso, que el pasado se realizaba en la nación misma, por eso los problemas relacionados con el modelo económico-jurídico que se pretendía debían ser resueltos superando el pasado colonial y reivindicando a los pueblos indígenas ancestrales que habrían sido expropiados por los españoles con el consentimiento de la Iglesia.

Esta postura generó un debate sobre el carácter de la Colonia, a propósito de los valores que representaban el catolicismo y, en general, las herencias coloniales. Algunos de los argumentos en contra de estas tradiciones se fundaban en el

marxismo, lo cual fue combatido por sus detractores deplorando que se incluyeran en los programas de estudio y en los textos escolares. La crítica conservadora terminó imponiéndose luego por razones que se verán a continuación.

Génesis de la historia escolar

La crisis de un *gobierno estatalista*, como el de los liberales de las décadas de 1930 y 1940, estuvo ligada al triunfo militar de los aliados sobre los países del Eje, en 1945, que llevó a dudar de la conveniencia del intervencionismo una vez visto lo que habían hecho el nacionalsocialismo y el fascismo en las décadas pasadas. Esto fue un acontecimiento fundamental para dar lugar a un nuevo modo de ser del poder. Diluido el imperativo de un Estado educador que le diera sentido a la nación en el marco de un pasado, un pueblo y un territorio, sus funciones serían otras. El pasado volvería a dar cuenta, ya no del presente, ni del origen, sino del tiempo obrando sobre el individuo para afirmarlo en su singularidad.

Los acontecimientos políticos que llevaron en Colombia al triunfo del partido Conservador en 1946 marcaron el inicio de esta nueva relación con el pasado. El asesinato de Gaitán en 1948 y los sucesos de *El Bogotazo*, que se extendieron a varias regiones del país, hasta degenerar en la llamada *Violencia* de los años cincuenta, fueron usados como justificación para hacer y enseñar otra historia⁹. El pueblo en las calles sin un aparente control, se volvió una amenaza. La acción del Estado tendría que manifestarse ahora de otra manera y se procuraría despojarlo de toda función ideológico-pedagógica.

Para ocuparse de la elaboración de la historia se acudió de nuevo a la Academia a la manera de un tercero “neutral” que, con objetividad e imparcialidad, describiera los acontecimientos del pasado. La Academia ya tenía varias sedes y comenzó a tener un protagonismo importante. La sede de Bucaramanga, por ejemplo, fue convertida en *Academia Santandereana de Historia* por decisión del Congreso de la República a solicitud de Lucio Pabón Núñez (dirigente conservador de tendencia falangista). El presidente Mariano Ospina Pérez le concedió la Cruz de Boyacá en la categoría de Caballero a dicha Academia en julio de 1950 (*Revista Historia*, 1955: 118).

Para prevenir los desmanes de las que llamaron “*turbas enfurecidas*”, el gobierno conservador, con el ministro Fabio Lozano y Lozano a la cabeza, consideró necesario recuperar la enseñanza de la historia patria, y lo primero que

⁹ A propósito del 9 de abril de ese año, por ejemplo, el padre Granados (1950) decía en su texto de historia que la violencia desatada por el asesinato de Gaitán era resultado de la descristianización de la educación que habían propiciado los maestros extranjeros que llegaron al país. Según el autor, todo sucedió por un plan urdido en Rusia y ejecutado por los caudillos de la izquierda colombiana. Ellos habrían cometido el asesinato de Gaitán con el propósito de prender una chispa revolucionaria en el pueblo que habría de terminar con el derrocamiento del Presidente y con la instauración del comunismo (León, 1951: 312).

hicieron fue aumentar en dos horas en primaria y secundaria dicha materia, en detrimento de la historia universal; por supuesto, con los programas reestructurados. En defensa de estos cambios se adujo que el abandono del patriotismo en la historiografía escolar era la causa de la pobreza y del atraso económico del país.

En un trabajo icónico que marcó el final de esta época, *Nación en crisis*, Julio Londoño (1954) relacionaba los problemas del país con un asunto cultural, por la ausencia de una conciencia del pasado y una visión presentista que orientaba los diagnósticos sociales. Esto habría producido un efecto perverso al negarse a reconocer la existencia de los padres de la patria, quienes en la gesta de la Independencia habrían trazado el norte por seguir para consolidar la nación que habían soñado. Su propuesta consistía en retornar a ellos, lo cual se conseguiría recuperando la enseñanza de la historia patria en la escuela (p. 119).

En 1946, como medidas para aumentar las horas de historia, se creó un año preparatorio antes de ingresar al bachillerato en que se estudiara toda la historia de Colombia desde la Conquista hasta la República. En primero de bachillerato se profundizaría en la República, en cuarto se haría de nuevo un recorrido por todos los períodos y se detendrían en la vida de los próceres y los estadistas más notables de la vida nacional, en sexto año se haría un seminario con un estudio crítico general del pasado de Colombia (Decreto N° 3408, 1948, en Ocampo López, 1985).

El texto de Henao y Arrubla volvió a ser obligatorio, la historia de América se suprimió y se puso en el centro de la enseñanza a los símbolos de la nacionalidad, pues de allí provendría la fuerza social con la que se restablecería la dignidad ciudadana, perdida supuestamente por las ideas extranjeras que los liberales habrían traído.

Más que el conocimiento del pasado, lo que importaba ahora era despertar el amor patrio por encima de los intereses de clase que habrían exacerbado las luchas sociales. Por ello los niños y los jóvenes debían tener un sentimiento y unos hábitos que apuntaran al decoro personal, antes que a descifrar un pasado.

Para eso se creó el *Departamento de Extensión Cultural*, del Ministerio de Educación Nacional, encargado de la educación cívica y el culto a la Patria. Además, la *Radiodifusora Nacional* se comprometió a difundir estos mensajes a la mayor cantidad de personas posible.

De este modo la Academia Colombiana de Historia, con los centros de historia reconocidos en cada departamento, se responsabilizó de vigilar los textos y la enseñanza en todas las escuelas y colegios para que estuvieran de acuerdo con lo

que la Sección de Pénsumes y Programas del Ministerio de Educación Nacional había establecido. También, debía producir y distribuir el material didáctico y audiovisual (películas cinematográficas) de carácter histórico.

Se intensificaron las efemérides escolares en las que se pondrían en escena los pasajes históricos considerados más ejemplarizantes. En 1947 se creó la *institución a la bandera*, un acto semanal en el que se reunían en formación estudiantes y maestros para que el mejor alumno izara la bandera mientras el resto de asistentes entonaban el Himno Nacional; el director del establecimiento debía pronunciar un discurso sobre cultura cívica y al final todos los alumnos pronunciarían en coro el juramento a la bandera:

Juro por Dios fidelidad a mi Bandera y a mi Patria Colombia, de la cual es símbolo: una Nación soberana e indivisible, regida por principios de libertad, orden y justicia para todos (Decreto 2229, julio 8 de 1947).

Mediante el decreto 2388 de 1948 se ordenó realizar en el mes de julio, en todos los establecimientos educativos, incluida la universidad, una sesión solemne donde se recordara a los grandes cultores de la nacionalidad que habían dado ejemplo de cómo cumplir los deberes ciudadanos para con la Patria. En dichos establecimientos debían estar colgados los retratos de los próceres, la bandera y el escudo de la nación. Las instituciones educativas debían encomendarse a un prohombre que hubiera luchado por la independencia y con la figura de patrono cívico debía ser estudiado e invocado en las ocasiones solemnes que se realizaran.

Además se establecieron nuevos criterios para seleccionar los maestros de historia, haciendo énfasis en la reputación que tuvieran en el medio, sus habilidades pedagógicas, su intachable conducta ciudadana y su neutralidad política. Para capacitarlos, la Academia creó una cátedra superior de Historia de Colombia que consistía en una conferencia que cada año dictaba en la capital uno de sus miembros (Aguilera, 1951: 113).

En la Escuela Normal Superior, a partir de 1948 la historia tendría un carácter de *magistra vitae*. Para ello se crearon seminarios dedicados a la vida de Bolívar y Santander, que dictaban los académicos Enrique Otero D'Costa y Julio César García. Un especialista en las tradiciones hispanas, José Prat, dictaría una materia nueva: la historia de España (Hommes, 1948: 91-94).

Para motivar a los maestros a que acogieran y prepararan estos cursos con el enfoque patriótico que se proponía, el Ministerio de Educación organizó un concurso en el que se premiaría con \$200.000 y con un diploma de honor a los dieciséis maestros de primaria y los dieciséis de secundaria que demostraran su

compromiso con la nueva perspectiva; los jurados serían los responsables de la educación en cada departamento junto a los inspectores del Ministerio.

Según el decreto 2388, los ganadores serían quienes hubieran: “(...) despertado mayor entusiasmo por el culto de las glorias patrias y de las virtudes cívicas entre los alumnos de sus respectivos establecimientos” (Ibíd.: 37).

En 1950 la Comisión Especial de Pénsumes y Programas del Ministerio de Educación Nacional acabó con los programas de estudios sociales para las escuelas primarias. Separó las asignaturas y convirtió la historia en una materia independiente. En 1954, Rojas Pinilla (Resolución 1462, 1954: 158-160) creó la Cátedra Bolivariana para ser enseñada en sexto año de bachillerato y en las universidades. Esta cátedra estuvo vigente hasta 1963.

La historia escolar así adquiriría una característica particular relacionada con una función formativa, pedagógica, en el sentido más literal, de subjetivación, en este caso de individuación, por cuanto se trataba de crear una conciencia cívica, un sentimiento patriótico y un espíritu cristiano en cada uno de los niños y jóvenes. La conciencia de pertenecer a un pueblo o a una nación había quedado atrás; no obstante, al incorporar en la mente de los estudiantes las nociones de la historia se garantizaría una actitud, un *ethos* que los haría ciudadanos. La historia así se volvió una cívica, un dispositivo pedagógico para modelar al individuo de los nuevos tiempos.

Los nuevos textos escolares los escribieron tres sacerdotes, el jesuita Rafael M. Granados, *Historia de Colombia* (1949), y dos hermanos cristianos, Estanislao León, Hno., *Historia Patria Ilustrada* (1951), y Justo Ramón, Hno., *Historia de Colombia* (sexta edición revisada, 1954). Lo que se proponía era que estos textos fueran ellos mismos un escenario donde se escenificaba la epopeya patriótica de los héroes para despertar el sentimiento de gratitud que los haría fieles a las autoridades *legítimamente constituidas*.

Movidos por estos propósitos, aparecieron nuevos autores de textos que escribían con intención didáctica; para ello tomaban la información de otros autores que habían escrito con base en las fuentes primarias y armaban relatos simples, claramente comprensibles. Entre los trabajos más citados estaban en primer lugar el de los autores Henao y Arrubla, otros del siglo XIX, como Soledad Acosta Quijano, José Antonio de Plaza, y algunos como los de Guillermo Hernández de Alba, Rafael María Carrasquilla, Manuel José Forero, José María Cordobés Moure, que tenían detrás una investigación en archivos. La historia escolar se escindía así de la investigación propiamente dicha.

También, surgiría la necesidad de reescribir la historia de Colombia con criterio científico, más allá de la preocupación por su enseñanza, que diera cuenta de ma-

nera exhaustiva, crítica y objetiva de todos los períodos (Tovar, 1994: 82). Ya en 1941 el presidente de la Academia, Daniel Ortega Ricaurte, había propuesto al gobierno redactar la *Historia general de Colombia*, pero fue justamente en 1948, con el presidente conservador Mariano Ospina Pérez, cuando se ordenó redactar y publicar la *Historia extensa de Colombia* (Ley 13 de 1948). La propuesta fue elaborada para el Ministerio de Educación por Luis López de Mesa, y debía contener 21 volúmenes. Los primeros 10 volúmenes se entregaron en 1965 (Tovar, 1994: 31)¹⁰.

En el marco de este propósito fue que se planteó una diferencia entre la historia escolar y la historia crítica. De ahí la necesidad de diferenciar la historia con cánones pedagógicos de la disciplina de la historia, entendida como profesión. A la historia escolar no le correspondería hacer críticas, detenerse en las causas o establecer las relaciones cronológicas entre unos hechos y otros.

Ya en la década de 1960 se hablaba de las nuevas ciencias sociales como parte del mandato desarrollista que se imponía en las políticas internacionales y nacionales, desde donde se proyectaba el futuro del país con criterio modernizante, lo cual suponía dejar atrás el fervor nacionalista. En esas condiciones los nuevos intelectuales emprendieron una cruzada contra la historia patriótica y se propusieron renovarla desde la universidad con nuevas investigaciones empíricas que revisaran las interpretaciones heroicas, asociadas a la historia escolar.

Los promotores de la llamada *Nueva Historia*, investigadores universitarios influenciados por las corrientes de la historia de los Annales y la New Economic History norteamericana, fortalecieron la idea de formar profesionales de la historia por fuera de los cánones de la historia escolar. Su crítica a la historiografía de la Academia, por conservadora, memorística y episódica, los alejó durante un buen tiempo de los problemas de la enseñanza de la historia.

Recientemente, con el recrudecimiento de nuevas formas de violencia, se ha vuelto a pensar en la historia que se enseña y se está insistiendo en la necesidad de recuperar la memoria, en el sentido de comprender este presente incierto. Quizás allí pueda darse de nuevo un diálogo entre la pedagogía y la historia, el cual se había olvidado.

¹⁰ Durante la presidencia de Laureano Gómez, la Asamblea Nacional Constituyente que este había conformado creó el Instituto Colombiano de Estudios Históricos (Decreto Legislativo N° 2834 del 8 de noviembre de 1952). Se le otorgó un presupuesto propio, se nombró un director miembro de la Academia Colombiana de Historia y ocho investigadores de planta. En 1953, ya bajo la dictadura del General Rojas Pinilla, en su afán por exaltar el nombre de Bolívar y recuperar el pasado histórico, se creó una sección de Bibliografía histórica, dentro de la cual funcionaría la biblioteca Simón Bolívar. A esta nueva dependencia del Ministerio de Educación se le encargó la coordinación de la *Historia Extensa de Colombia*, cuya responsabilidad se le había entregado a la Academia Colombiana de Historia. Una vez derrocado el General Rojas Pinilla y en el marco del primer gobierno del Frente Nacional, se disolvió el Instituto con el argumento de que no se había recibido ninguna obra concluida, no se había realizado ninguna clase de investigación seria y no se había organizado ningún documento o fichero que pudiera justificar el tiempo que funcionó el Instituto y la inversión hecha por la Nación para su sostenimiento (Naranjo, 1959: 316).

Capítulo 3

El pueblo y el ciudadano

Introducción

En el primer capítulo se habló de cómo se configuró pedagógicamente la idea de nación y cómo se nacionalizó la pedagogía, y en el segundo, de cómo se construyó un pasado a dicha nación, para desde allí justificar la existencia de una causa político-pedagógica que se disputó con pasión hasta mediados del siglo XX.

Esta forma nacionalista que adquirió el poder se insinuó, parodiando a Foucault (2006-2007), como un modo de gobernar a la población a través de la pedagogía, construyendo una identidad que permitiera administrar la vida extrayendo de ella el máximo de sus posibilidades físicas, biológicas y culturales y organizando la vida social a partir de dos subjetividades: la del pueblo y la del ciudadano. En este capítulo se muestra la manera en que se constituyeron tales subjetividades, los saberes que se ordenaron para tal fin en la escuela y las disciplinas que de allí se derivaron, al tiempo que les dieron soporte.

Siguiendo la ruta trazada, en el capítulo anterior se profundizó en *el tiempo* como la primera de las tres condiciones que hicieron posible unos saberes sobre lo social en tanto constituyentes de aquel poder nacionalizado que se trabajó en el primer capítulo. Ahora se revisará la segunda condición, relacionada con lo que en la época se reconoció como *la sangre*, para pasar luego, en el próximo capítulo, a trabajar el problema del *territorio*.

El pueblo sujeto a la nación

*Los pueblos tienen en su último fondo y, ante todo,
un verdadero destino que resulta de la estrecha unión
entre la sangre y la tierra.*

GENERAL JULIO LONDOÑO, 1957.

La sangre, en el modo de ser del pensamiento de la época (primera mitad del siglo XX), era un asunto biológico, fisiológico, médico, pero también cultural y político. Cuando se hablaba de la sangre se hacía alusión a un problema crucial para la vida, no solo de los individuos, en cuanto seres biológicos, sino para la sociedad, en cuanto seres culturales. Se trataba de la pregunta por la identidad. Lo que constituía la identidad de un individuo estaba relacionado con el tipo de sangre que tuviera, según su origen biológico, pero también con el grupo social al que dicha sangre lo ligaba. Esta relación entre individuo y colectivo social tensionó y le dio forma a los discursos que atravesaron las prácticas políticas del período.

La fisonomía de la sociedad que se dibujaba desde comienzos del siglo XX y con mayor fuerza hacia los años veinte y treinta, estuvo marcada por los procesos de proletarización y urbanización de la población. El impulso de la industrialización que se dio en estos años transformó radicalmente la vida de los pueblos y las ciudades que hasta entonces habían disputado un espacio en el territorio que se delimitaba ahora en forma de nación. El afán modernizador que movía las ideas, las nuevas modas y hábitos culturales, las obras de infraestructura, vías férreas y carreteables, la creación de servicios públicos en los centros urbanos, la llegada de capital extranjero, el incremento de las exportaciones de materias primas, la creación de factorías y fábricas que manufacturaban nuevos productos de consumo, la aparición del comercio y con él nuevos medios de publicidad y comunicación, como la fotografía, el cine y la radio, todo esto reconfiguró el mapa demográfico que hasta entonces había constituido las subjetividades modernas.

Emergieron entonces en la vida pública otros protagonistas con otras características. Las voces que se escuchaban con algún grado de autoridad en estos nuevos escenarios sociales eran ahora más anónimas. Más allá de las élites tradicionales, ilustradas y pertenecientes a las castas privilegiadas, irrumpieron las voces de colectivos que disputaban otras formas de distribución de los bienes y la riqueza que se producían en el momento.

Tales disputas construyeron también nuevos escenarios; además de los medios de comunicación, aparecieron las calles y las plazas como un territorio propicio para la vida política. Esto hizo visible acontecimientos no conocidos y

llamó la atención por la presencia de las masas, no solo obreras, sino estudiantiles, campesinas e indígenas. La existencia de estos actores colectivos llevó a hablar del pueblo en un nuevo sentido, menos abstracto y más ligado a las preguntas por la identidad que se privilegiaba en ese momento. El pueblo fue así invocado permanentemente como referente para la toma de decisiones y para el debate sobre los destinos de la nación. En palabras del presidente Alfonso López Pumarejo (1937), este fenómeno que marcó el período se caracterizaba así:

(...) No es, ciertamente, por mera generosidad demagógica que los políticos, el clero, los intelectuales, los hombres de ciencia, vuelven sus ojos hacia las necesidades de las clases abandonadas, y empiezan a estudiar sus problemas con avidez. Es que esos problemas son inseparables ya de la buena o mala fortuna de la Nación. Es que ya no puede operarse sobre ella contando únicamente con los caudillos militares, los académicos, los periodistas, los señores feudales, los comerciantes al por mayor, en una palabra, con las clases que antaño lo resolvían todo sobre la presunción de que el pueblo no entendía sus propios intereses, y debía procederse con él como el tutor con los menores enajenados. (...) Las grandes culturas sociales no son aquellas que producen un grupo de hombres ilustres y se agotan luego, extenuadas por el esfuerzo. Son aquellas en que la masa cobra todo su valor, ejerce sus derechos, entiende sus deberes y discute sus problemas (pp. 88-94).

Los saberes sobre la evolución, la raza y el pueblo

La agitada vida política de entonces necesitaba nuevos saberes capaces de nombrar de otra forma a estos actores que habían ganado ya un contundente protagonismo. ¿Quiénes eran? ¿De dónde provenían? Estas eran preguntas que había que responder, no tanto por curiosidad intelectual como por urgencia política. Una forma de ganar autoridad y reconocimiento social era resolviendo la inquietud acerca de su lugar en la cultura nacional. La pregunta por la identidad nacional tuvo acá unos de sus principales nudos gordianos: ¿de dónde venían y qué peso tenían en la configuración de tal identidad? El debate que atravesó esta pregunta —por lo menos hasta mediados del siglo XX— se centró en si estas culturas eran dignas de ser incorporadas al pasado nacional o no.

De allí el interés por las culturas precolombinas. En ellas podría estar la respuesta acerca de qué era lo que estaba pasando y quiénes éramos como nación y como pueblo. Frente al asombro por la presencia de estos nuevos sujetos de la política, las investigaciones buscaron averiguar cuál era el comienzo de todo y si tales sujetos eran o no sobrevivientes y depositarios de ese legado. La cuestión de la identidad estuvo por eso muy referida a los pueblos indígenas. Si era cierto que allí estuviera nuestro origen, había que reconocerlos, hacerlos visibles, apoyar sus

reivindicaciones y garantizar su sobrevivencia. Todas las justificaciones posibles serían bienvenidas, siempre que ayudaran a relacionar el pasado indígena con el presente; por esa razón se llegó a plantear que la psicología de los grupos actuales era la misma que la de los prehispánicos.

Los temas relacionados con la problemática indígena dividieron fuertemente las opiniones: si para unos allí estaba la respuesta a la pregunta por nuestros orígenes, para otros eran más bien la explicación de nuestro atraso y pobreza.

¿Qué tanto éramos indígenas o no? ¿Qué tanta mezcla había en nuestra sangre? ¿Qué papel jugaba dicha presencia en la configuración de las características de la raza en ese presente? Todo esto fue lo que se conoció como el problema de la raza, de allí la proliferación de discursos sobre la evolución, sobre las diferentes fisiologías, los colores de la piel, entre otros.

Desde mediados del siglo XIX en Europa y Estados Unidos la pregunta por el origen de la especie humana se había convertido casi en una obsesión. Se emprendieron cientos de expediciones arqueológicas a Asia, África y Sur América desde donde se producían teorías sobre las particularidades de las culturas aborígenes y su relación con el medio geográfico, así como explicaciones acerca de las migraciones interglaciares de los pueblos primitivos, buscando establecer si había una o varias regiones donde la especie se hubiera desarrollado. Estos trabajos se leyeron en Colombia a propósito de la pregunta por la identidad como nación y por el origen de los pueblos que se hacían visibles. Había que saber si una teoría sobre la evolución y el origen del hombre era suficiente para reconocer la identidad nacional o si se necesitaban teorías que explicaran las diferencias.

Uno de los discursos que terció en relación con estos asuntos fue el de la raza. *La raza* era sinónimo de pueblo, en tanto que poseía un pasado. La raza era aquello que definía biológicamente a un pueblo, era el pueblo biologizado; en ese sentido, el asunto radicaba en si era puro o degenerado.

Una tesis sobre la evolución muy difundida en la época era la de Lamarck. Según él los cambios orgánicos en un individuo producían una mutación que se transmitía de generación en generación. Benedict Agustin Morel (Francia, 1809-1873), el psiquiatra que seguía Miguel Jiménez López (1875-1955)¹¹, deducía de allí la idea de que los procesos de deterioro mental eran heredados y que si no se intervenían podían llevar a la extinción de un pueblo (Peña, 1933: 130). Miguel Jiménez defendió la *tesis de la degeneración de la raza* como si fuera una enfermedad producida por cuatro factores: la mala educación, la

11 Para todos los casos de autores referidos, véase al final la tabla de datos biográficos.

mala alimentación, los hábitos alcohólicos y un problema de malformaciones heredadas del cruce de los aborígenes, quienes tenían una estructura fisiológica débil, con los primeros españoles que llegaron, que eran viciosos y degenerados. Esta sería la explicación de los problemas que tenía la fisiología, la anatomía, la patología y la psicología del pueblo colombiano.

En su lección inaugural del curso de psiquiatría que dictara para la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional, y que llamó “La psicología enferma del pueblo colombiano”, Peña (1933) explicaba que:

(...) la decadencia en el campo de las ciencias y las artes, la impaciencia infantil de la emotividad de todas las clases sociales, la sugestibilidad extrema de las masas, la impulsividad que se muestra en la tendencia a buscar la solución extrema y violenta a toda clase de situaciones, y los cambios bruscos de opiniones y actitudes (...) llama a hacer estudios de psicopatología con los cuales contribuir a la renovación de la raza (pp. 127-130).

Muy cercano a esta postura estaba el senador de la república Laureano Gómez (1889-1965), quien consideraba que Colombia era un país atrasado por las dificultades que había tenido para constituir una identidad racial y cultural dadas las características topográficas y la falta de disciplina, la pasividad y la debilidad del pueblo, causadas a su vez por el desafortunado cruce de las razas negra, indígena y blanca.

Otro interlocutor importante en esta polémica fue Diego Mendoza (1857-1933), quien aceptaba que teníamos un problema de debilidad en la configuración racial del pueblo, pero consideraba que era resultado de unas equivocadas políticas sociales y no un fenómeno biológico. Para él los indígenas y campesinos del país vivían casi en las mismas condiciones que cuando se creó la república, sin evolución alguna, por la falta de ayuda gubernamental. Hablaba de una raza colombiana débil que requería la intervención social del Estado con políticas educativas contundentes que resolvieran sus problemas de higiene y salud (Cataño, 1999: 72).

La otra acepción era la que entendía la raza como cultura. Desde esta noción lo que constituía a un pueblo era su cultura, esto es, el grado de conciencia que se tuviera en un momento determinado. La *cultura* podía llegar a ser como la personalidad de un pueblo: por eso el pueblo o la raza obra; es decir, actuaba de una manera o de otra en la historia.

Esta tesis la defendió Luis López de Mesa (1884-1967), quien planteó en *Introducción a la historia de la cultura en Colombia* (1930) una curiosa teoría

sobre la forma en que se habría configurado la raza colombiana. Según él, los diferentes acontecimientos políticos sucedidos desde antes de la independencia, explicados por la geografía y las características biográficas de sus protagonistas, marcaban la personalidad del país y sus matrices culturales. La raza podía describirse a través del hilo secuencial de la historia, donde actuaba la geografía pero también la personalidad cultural del pueblo. Las actuaciones de los protagonistas de la historia dependerían de estos dos factores, y cada respuesta, cada acontecimiento, quedaba grabado en una especie de memoria sanguínea que determinaba el comportamiento del pueblo y se heredaba a la siguiente generación como rasgo propio de la cultura.

Por su parte, Rafael Bernal Jiménez (1898-1974) planteaba que la evolución de los pueblos se medía de acuerdo con los avances en la cultura. El asunto, según él, se explicaba en términos más psicológicos. Lo que importaba era determinar la edad mental del pueblo que, según su percepción, estaba muy atrás en relación con los pueblos europeos. Este atraso podía establecerse promediando la edad de cada uno de los pueblos que se encontraron en el momento de la Conquista: los aborígenes estarían entre 2.000 y 3.000 años más atrás que los españoles, con lo cual la nación colombiana, como resultado de este cruce étnico, tendría un retardo mental que solo podría ser subsanado con la acción educativa.

También, Anzola Gómez, en 1935, en su condición de subdirector de Educación del departamento de Cundinamarca, hablaba de la necesidad de establecer si el pueblo colombiano tenía o no conciencia de sí mismo, condición necesaria para poder hablar de la existencia de una nación. Usando las tesis darwinistas, spencerianas y del psicoanálisis, muy difundidas en ese momento, proponía hacer la historia del pueblo, entendida como el desenvolvimiento de unos hechos relacionados con unos condicionamientos naturales que los harían singulares; el reto era encontrar dicha singularidad, la fisonomía de su personalidad que estructuraba su vida orgánica, aquello que permitiría descifrar las claves de su evolución en medio de los múltiples factores que lo determinaban. Con el rigor científico que se había hecho la historia natural de la tierra, Anzola Gómez recomendaba hacer la historia natural del hombre colombiano, aceptando que los hechos históricos tenían un nivel de sensibilidad que hacía difícil juzgarlos con la misma objetividad.

Como se ve, había una gran influencia de la biología en la comprensión de los hechos sociales, y esto incidió en la mirada higienista con la que se construyó la idea de raza que acompañaba los discursos de la época en todo el continente y orientaba la política social, incluyendo en ella la educación y la pedagogía. Uno de los más decididos impulsores del *higienismo* fue Jorge Eliécer Gaitán (1898-1948), quien desde el programa político de la Unión Nacional Izquierdista

Revolucionaria, UNIR, consideraba que el pueblo padecía una enfermedad que amenazaba la especie y por esa razón era el Estado quien debía encargarse de la organización de la higiene social. Para el líder político la defensa de la especie necesitaba un cuerpo técnico, pues: “(...) con un tipo humano como el nuestro, roído por el paludismo, la encimaríais, etc., nunca habrá nación fuerte” (Tirado Mejía, 1981: 128).

En la misma dirección de los anteriores argumentos, Gaitán planteaba que el entorno geográfico y la herencia desafiaban la vida y la sometían a una lucha permanente por superar los problemas de salud en el campo y la ciudad, asuntos prioritarios para atender si se quería que el pueblo alcanzara a tener conciencia de sí mismo, y condujera al país por el camino de las sociedades civilizadas.

Desde la década de 1930 fue haciéndose visible una tendencia menos biologicista y más antropológica, que hacía énfasis en el pueblo antes que en la raza. Esto cambiaría la visión sobre el influjo del medio ambiente en la especie humana y de la biología en el comportamiento social.

En el trabajo sobre la infancia y la pedagogía durante la primera mitad del siglo XX, Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997) muestran ambas perspectivas. Según ellos, los saberes sociales que orientaban el pensamiento pedagógico desde la década de 1920 harían énfasis en la economía, la cultura, la sociedad y la política más que en la biología, la fisiología, la psicología experimental y clínica, la medicina y la sociobiología. Ya en esos años comenzó a tomarse cierta distancia crítica de la pedagogía activa y la psicología experimental, entre otras cosas porque consideraban que eran preocupaciones propias de otras latitudes; hicieron un llamado a recuperar las tradiciones populares e indígenas en pos de una cultura nacional. Aunque la primera mirada no desapareció, incluso se consolidó, emergió una segunda opción que hacía de la política una acción fundamentalmente social. La idea de degeneración del pueblo y de la raza había dado lugar a las prácticas educativas que medicalizaban a los pobres y a la infancia, mientras que un programa de gobierno como el de Alfonso López Pumarejo, después de 1934, se preocupó más por los programas educativos que acercaran al pueblo a los valores de lo que se llamó entonces: la *cultura popular* (Sáenz *et ál.*, 1997: 270-286).

El indigenismo entre la política y la academia

La pregunta por la identidad nacional generó una movilización de gran parte de la sociedad colombiana. Los sectores de izquierda que venían organizándose en torno a los intereses del incipiente trabajo obrero, a la defensa de los resguardos indígenas y a las exigencias de los campesinos por el acceso a la tierra, se vieron

interpelados por este fenómeno y tomaron posición aduciendo que las culturas precolombianas habían heredado, por medio del mestizaje, el linaje de un pueblo altivo que constituiría las bases de la nacionalidad.

La revolución mexicana y la revolución soviética inspiraron la generación de movimientos indigenistas en todo el continente. En Colombia los primeros partidos de izquierda (Partido Socialista Revolucionario y Partido Comunista) siguieron de cerca la experiencia mexicana, donde se había posicionado un sector de académicos antropólogos (Moisés Sáenz, Luis Chávez Orozco, Manuel Gamio y Miguel Otón) defensores de las culturas indígenas que inspiraron a líderes políticos como Vasconcelos. También observaban la experiencia peruana donde, de la mano de líderes indigenistas como Uriel García e Hildebrando Castro Pozo, se consolidaron grupos nacionalistas que accedieron al control del Estado (José Carlos Mariátegui y Víctor Raúl Haya de la Torre, fundador de la Alianza Popular Revolucionaria Americana, APRA). Más cerca aún estaba el movimiento indigenista del Ecuador (Pío Jaramillo Alvarado y Víctor Gabriel Garcés); incluso de Estados Unidos llegaban las posturas de John Collier, defensor de los indígenas norteamericanos. Lo que se difundía con estos movimientos era la imagen del aborígen como el legítimo dueño de estas tierras y, por tanto, fundamento autóctono de las ideas nacionalistas (Tovar, 1994: 60).

Uno de los más radicales exponentes de esta tesis fue Juan Clímaco Hernández (1881-1960), reconocido intelectual boyacense que propuso la creación de una nación indígena, por considerar que esta raza era superior a la que trajeron los españoles. El *panindianismo* era una propuesta que atravesaba en esos años todo el continente, y se basaba en la necesidad de recuperar el pasado aborígen para que el americano se reencontrara con su destino interrumpido por la invasión española. Con base en los estudios que mostraban la antigüedad de las pictografías chibchas (muiscas) y la estatuaría de San Agustín, argumentaba que los chibchas eran anteriores a los aztecas y a los mayas y que habrían alcanzado un nivel muy alto de civilización; Hernández difundió sus ideas a través de textos, casi todos ellos para ser utilizados por los escolares (*Prehistoria colombiana*, 1936; *Raza y patria*, 1931; *Escenas y leyendas del páramo*, 1938; *De mi rancho*, 1938).

Desde una perspectiva también militante, menos arqueológica y más antropológica, Gregorio Hernández de Alba (1904-1973)¹², muy cercano a las tesis del estadounidense Oscar Lewis (*Antropología de la pobreza*), promovía la

12 Militó en el movimiento indigenista en la lucha por recuperar las tierras (resguardos) y las organizaciones (cabildos) de los paeces (hoy nasas) y guambianos; fundó la Sociedad Colombiana de Estudios Arqueológicos y Etnográficos; también fue director del Servicio Arqueológico Nacional; junto a Juan Friede y Antonio García creó el Instituto Indigenista Nacional. En París se especializó en el Museo del Hombre, donde conoció a Paul Rivet, A su regreso (1939) organizó la Exposición Arqueológica Nacional, con Rivet como invitado.

defensa de la raza indígena. La lectura que hacía del pasado indígena lo llevó a convertirlos en héroes de las campañas conquistadoras y a los españoles en los invasores (*Cuentos de la Conquista*, 1937).

En esa misma línea Juan Friede (1901-1990), otro activista intelectual comprometido con la causa indigenista, rastreó a fondo los archivos coloniales para justificar su legitimidad, en especial mostrando los títulos de propiedad que se les había adjudicado a los resguardos y el proceso de expropiación que sufrieron; también reivindicó el papel de Bartolomé de las Casas y Juan del Valle, que abogaban en contra de la violencia ejercida contra los nativos. Propuso la constitución de una nación propia para los pueblos indígenas, donde se respetaran sus leyes, sus idiomas y sus culturas (Juan Friede, 1944: 103). Algunos de los trabajos publicados en ese momento fueron: *Los indios del Alto Magdalena: vida, lucha y exterminio 1609-1931* (1943), *El indio en la lucha por la tierra* (1944), y estudios sobre la defensa de los indios que hicieron en la Colonia los religiosos Fray Bartolomé de las Casas y Fray Juan del Valle (Ocampo López, 1999: 1056).

Otro intelectual reconocido de la época que terció en el debate fue Antonio García (1912-1982), quien hizo uno de los trabajos pioneros de geografía regional impulsados por la Contraloría General de la República: *Geografía económica de Caldas* (1937). Allí se detuvo en la descripción de los problemas que tenían los indígenas de la región dado el proceso de expropiación que los colonos hacían sobre sus tierras, por considerarlas baldías. A su juicio el Estado debía entrar a proteger dichas tierras y orientar una política de recuperación económica que les permitiera habitarlas productivamente.

Entre los dirigentes de la izquierda política hubo ambigüedades a la hora de tomar posición frente al tema. Ignacio Torres Giraldo, por ejemplo, gestor del Partido Socialista y luego del Partido Comunista, había liderado huelgas y levantamientos populares en defensa de los trabajadores de las petroleras, de los puertos y las plantaciones de banano, al tiempo que simpatizaba con la causa de los indígenas, los terrazgueros, los aparceros y los colonos en la lucha por recuperar sus tierras. Sin embargo, en 1937, después del VII Congreso Mundial de la Internacional Comunista (Moscú, 1935), donde se definió crear los llamados *frentes populares* para combatir el fascismo y el nazismo en alianza con las burguesías nacionales, se tomó distancia del movimiento indígena y campesino, por considerar además que la prioridad era el desarrollo de las fuerzas productivas y los pueblos originarios y sus descendientes serían expresión de atraso económico y cultural.

La intelectualidad crítica reclamaba la existencia de un Estado moderno capaz de integrar en un proyecto de nación soberano y autóctono a todos sus habitantes, alrededor de los valores que los aborígenes habían legado como el patri-

monio cultural con el que debía identificarse toda la población. No se negaba la integración de los indígenas a la modernidad, lo que se discutía era la forma de hacerlo; se reclamaba respeto a sus tierras y sus valores y el reconocimiento a ellos como la clave identitaria de la colombianidad. Tampoco se cuestionaba al Estado ni se dudaba de su legítima capacidad para asumir la tarea de liderar la unificación de la nación en torno a un proyecto cultural indigenista. Esta era una tendencia generalizada en el continente americano que se propiciaba desde diferentes escenarios. Uno de ellos fue el Primer Congreso Indigenista Interamericano (Pátzcuaro, México, 1940), donde se propuso la creación de instituciones que desde el Estado se comprometieran con el diseño de políticas que pusieran a los pueblos indígenas en el centro de los intereses nacionalistas.

Esta iniciativa fue acogida en Colombia y apoyada por un grupo grande de académicos defensores de dicha causa. Así, se creó el Instituto Indigenista Colombiano¹³ en 1942, con el objetivo de investigar científicamente sobre el pasado y el presente de los pueblos indígenas, para liberarlos de las ancestrales ataduras de dominación, e integrarlos a la dinámica política y económica de la nación.

Tal como lo promoviera Antonio García, esto implicaba reescribir toda la historia de Colombia, con lo cual quedaría en evidencia cómo los españoles fueron los responsables del exterminio de la población nativa y cómo después la democracia y la acción del Estado habían sido insuficientes para atender sus problemáticas. La idea de una nueva nación debía pasar por el reconocimiento de los intereses indigenistas como un asunto central y prioritario.

Este movimiento tuvo entre sus principales contradictores, además de los terratenientes y las élites políticas regionales y conservadoras, a la Iglesia. La principal crítica provino de la Confederación Interamericana de Educación Católica (1947), desde donde se cuestionaba la tolerancia que el gobierno había tenido con el movimiento indigenista por considerar que era una apología al atraso:

(...) La lacra que afea estas democracias es esa masa de indígenas que aún viven en condiciones parecidas a las de hace cuatrocientos años en su civilización primitiva y semibárbara: el río de la civilización está corriendo a su lado, sin que ellos se le incorporen ni disfruten de sus ventajas. Esto arguye impotencia en las razas elevadas en dominar esa masa inerte e imprimirle el remezón que la despierte de su inercia y le infunda la inquietud de mejorarse;

13 Sus miembros fundadores fueron, entre otros: Gregorio Hernández de Alba, Antonio García, Blanca Ochoa de Molina, Edith Jiménez de Muñoz, Juan Friede, Luis Alberto Acuña, Luis Emiro Valencia, Carmen Fortoul de Hernández, Guillermo Hernández Rodríguez, Luis Duque Gómez, Gabriel Giraldo Jaramillo, Gerardo Reichel Dolmatoff, Alicia Dussan de Reichel, Roberto Pineda Giraldo, Santiago Muñoz Piedrahíta, José Luis Chavarriaga, Diego Castrillón A., Armando Solano, Gerardo Molina, José Francisco Socarrás, Eliécer Silva Celis, Hernán Iglesias, Armando Dávila, Luis Alejandro Guerra, Alfredo Vásquez Carrizosa, Gerardo Cabrera Moreno, Milciades Chaves (Pineda, 1984: 234).

arguye indiferencia para con sus semejantes, y aun quizá la vil codicia de explotar su rudeza e incapacidad de defenderse (pp. 139-141).

Se apoyaba en los planteamientos hechos por la Academia Pontificia de Ciencias reunida para celebrar su sexto aniversario (1942). En dicha celebración el papa Pío XII, delante de cardenales, científicos socios y diplomáticos, se pronunció sobre el origen animal o divino del hombre y aceptó la idea de la evolución de la especie; dejó que los científicos dilucidaran el asunto, siempre que reconocieran la presencia divina (Lahovary, 1949):

(...) en lo alto de la escala de los vivientes, el hombre, dotado de un alma espiritual, fue por Dios colocado príncipe y soberano del reino animal. Las múltiples investigaciones, ya de la paleontología, ya de la biología y morfología, sobre otros problemas, concernientes al origen del hombre, no han aportado hasta ahora nada positivamente claro y cierto. No queda, pues, sino dejar al porvenir la respuesta a la cuestión de si algún día la ciencia, iluminada y guiada por la revelación, podrá dar seguros y definitivos resultados acerca de un argumento tan importante (pp. 117-119).

Apoyados en este argumento los críticos del indigenismo justificaban la acción de los conquistadores y de la religión cristiana como fuentes modernizadoras que había que continuar antes que obstaculizar, a riesgo de retroceder en la carrera de la evolución humana (Forero, 1949):

(...) si América forma parte del conjunto humano a cuyo espíritu ha llegado lo mejor y más hermoso del pensamiento universal lo debe a esos grandes legionarios puestos de pie un día en el puente de los vicios galeones. (...) Estimamos que la república, y no la escuela del indigenismo reciente, debe cuidar de todos los ciudadanos, favoreciendo a quienes carecen de la cultura y civilización propias de los grupos superiores en el orden intelectual y moral. (...) Ratificamos nuestra convicción de que la cultura cristiana es suficiente para resolver todos los problemas del hombre. El antiguo americano constituye apenas una célula dentro del magno conjunto de la humanidad (p. 160).

A finales de la década de 1940 ya los movimientos indigenistas habían perdido el apoyo oficial. El Instituto Indigenista Colombiano se debilitó cuando se anexó al Instituto de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional en 1947 y se convirtió en órgano consultivo del Departamento de Tierras y Bosques del Ministerio de Economía Nacional (Pineda, 1984: 239-240). Dejó así a un lado su militancia y su activismo y se dedicó a hacer estudios académicos que tendrían otro tipo de resonancia política.

La nacionalidad y la administración del pueblo: la antropología y el saber escolar

El debate y la emergencia de un saber disciplinar sobre el pueblo se cruzaron con el interés por educarlo; por esa razón puede decirse, como se ha señalado ya para el caso de la disciplina histórica, que muchos de sus constructos nacieron en y para la escuela o en todo caso pasaron por allí. Las prácticas de la museística y la arqueología fueron parte de este relato nacionalista que la pedagogía estaba fundando, como se verá a continuación.

Los estudios antropológicos eran un asunto estratégico para la identidad nacional y para la administración del pueblo, como indicaba el ministro de Educación (López de Mesa, 1935):

(...) Estas investigaciones no son mera curiosidad científica, pues la antropogeografía colombiana nos ha revelado últimamente la influencia que las huellas de sangre aborígenes determinan en la formación del carácter de la población en las diversas regiones del país: como no es lo mismo para el entendimiento de nuestra nacionalidad, ni para la administración de nuestro pueblo el que sean chibchas o caribes los respectivos antecesores (p. 203)¹⁴.

Los nuevos actores sociales que aparecieron en la escena política despertaron el interés por saberes relacionados con la raza, la cultura y el pueblo, saberes que a su vez se conectaron con asuntos propios de la política, en un momento en el que se redefinía el papel del Estado y se demandaba una acción intencionada en relación con el gobierno de la nación. Por esa razón, la pedagogía se convirtió en una estrategia política con la cual se propuso gobernar el pueblo a favor de los intereses nacionalistas.

Lo que se corrobora acá es que alrededor de la institucionalidad educativa se produjo un saber relacionado con la antropología que fue fundamental para la afirmación de la pretendida identidad nacional.

El Ministerio de Educación fue el encargado de desenterrar, cuidar y preservar los vestigios de las culturas que habrían de suministrar los arquetipos identitarios. Para ello creó el Servicio de Arqueología (ley 103 de 1931), para que adquiriera, clasificara y sistematizara las piezas arqueológicas de las diferentes culturas, para lo cual en primer lugar debía administrar el Parque Arqueológico de San Agustín en el sur del país, donde estaban haciendo sus trabajos de investigación sobre la cultura agustiniana el alemán Konrad Theodor Preuss y el español José Pérez Barradas (Pineda, 2000: 28).

¹⁴ La *antropogeografía* fue un campo disciplinar que se promovió fundamentalmente desde los intereses pedagógicos y que al final no se institucionalizó como una disciplina social. En el siguiente capítulo se profundizará en el tema.

Según el ministro de entonces, Julio Carrizosa (1933), esto hacía parte de la reforma educativa que su gobierno impulsaba, con lo cual se promovía: “(...) el estudio de nuestra raza y de su adaptación al medio geográfico para deducir conclusiones claras que orienten nuestros sistemas educativos” (p. 5).

Dos años después, siendo ministro López de Mesa (1935), se crearía dentro de esta dependencia la sección de Educación Artística, Monumentos Públicos y Reliquias Históricas, más especializada. Lo que antes era una actividad privada en manos de gUAQUEROS, aventureros en busca de entierros que contuvieran joyas o utensilios de metales preciosos, ahora se convertía en una actividad pública que le correspondía al Estado ejecutar, por cuanto se trataba de un patrimonio, no solo material, sino simbólico, que ayudaría para formar la conciencia nacional de los colombianos.

(...) en ella estamos iniciando una serie de intervenciones por obtener para el Ministerio la hegemonía, o el control, como ahora decimos, de muchas de estas materias que antes iban por nuestro mundo dislocadas, casi aberrantes, con grave detrimento del arte nacional, y de nuestro haber en achaques de reliquias precolombinas y coloniales, y no menos pertinente aun, de nuestra presentación como pueblo culto (...) (López de Mesa, 1935: 202).

Esta tarea le correspondería justamente al Ministerio de Educación, instancia que tenía la función de forjar la identidad del pueblo promoviendo la investigación etnográfica y arqueológica; por eso se comprometió con la traída de extranjeros, por cuanto se consideraba que acá no existía la experticia necesaria para rastrear la herencia y el legado cultural de los indígenas vivientes de la Sierra Nevada, La Guajira, los Llanos Orientales y el Suroccidente, así como los vestigios de las culturas desaparecidas de Tierradentro, San Agustín y Chibcha (muisca).

Al etnólogo sueco Gustavo Bolinder y al español Ramón C. Goes los trajeron en 1935 para que estudiaran los pueblos de los Llanos Orientales, dictaran conferencias en la Academia Nacional de Historia y clases en la recién creada Escuela Normal Superior. Bolinder se quedó haciendo excavaciones en Cundinamarca. Con todos estos materiales se organizaron exposiciones sobre la cultura chibcha (muisca) en el Museo Nacional.

En 1936 Guillermo Hernández de Alba obtuvo una beca de la Universidad de Pensylvania y Columbia y el Museo Universitario de Filadelfia, donde adelantó estudios sobre el pueblo Wayúu en La Guajira; con estos recursos se publicó el libro *Etnología Guajira* (Castro, 1938: 194). Luego, junto al profesor Pérez Barradas y el geólogo Buró, integraron una comisión arqueológica que permitió abrir el Parque Arqueológico de San Agustín y avanzaron en los estudios de

Tierradentro. Hernández de Alba también hizo estudios en 1937 sobre los calima en el Valle del Cauca y sobre los chibchas (muiscas) en el Pozo de Donato de Tunja.

Años más tarde, en 1940, a Manuel José Casas Manrique, políglota, filólogo y lingüista colombiano, se le encomendó hacer un análisis minucioso de las lenguas nativas, para lo cual el Ministerio de Educación lo equipó con las herramientas tecnológicas más avanzadas, como dictáfonos, equipos sonoros, de cinematografía y fotografía. Con el apoyo de los datos obtenidos por los estudios etnográficos desarrollados, se creó una biblioteca sonora con casi todas las lenguas habladas en ese momento (Gaitán Durán, 1940: 120).

En la asamblea nacional de directores de educación de todos los departamentos del país, se acordó apoyar estos trabajos como condición para consolidar el futuro cultural de la república. Así ingresó a la vida pública uno de los intelectuales más reconocidos de estas décadas: José Francisco Socarrás, que en su condición de director de Educación del departamento del Magdalena promovía entre los maestros y estudiantes excursiones para identificar los sitios donde hubiera ruinas arqueológicas de cementerios, edificaciones o utensilios; además, contactar a los grupos de indígenas si los hubiera en la zona y estudiar sus hábitos y costumbres, sus prácticas religiosas, sus tradiciones orales, sus modos de pensar y determinar el nivel de civilización que tuvieran, según sus palabras; analizar su posición geográfica y los datos que arrojaran pistas sobre sus formas de vida; hacer excavaciones y recoger todas las evidencias posibles para conformar un museo en cada escuela que sirviera para tomar conciencia de los aportes de estos pueblos a la cultura nacional (López de Mesa, 1935: 205).

El Ministerio de Educación, para conmemorar el cuarto centenario de Bogotá, organizó en 1938, en cabeza de Luis López de Mesa, una muestra etnográfica y arqueológica en el Museo Nacional. Para esa ocasión se invitó a Paul Rivet, famoso etnólogo francés reconocido por sus estudios sobre el poblamiento americano, quien dictó conferencias que fueron muy publicitadas en los periódicos y a las cuales asistieron personalidades de la política y la academia, pues se trataba de temas que estaban en el centro de los debates públicos de la época.

También trajeron a varios miembros de las comunidades indígenas de Sibundoy, La Guajira, Tierradentro y Guambía, a quienes Rivet (1942) les recogió muestras lingüísticas, por considerar que se trataba de pueblos en vías de extinción. Su postura crítica frente al racismo lo llevó a cuestionar la idea de una raza superior; con sus estudios antropométricos, lingüísticos y arqueológicos quería probar que no se trataba de pueblos menos evolucionados; por la misma razón no compartía las ideas de los indigenistas que consideraban que los nativos eran herederos de unos pueblos más evolucionados que los europeos. Su teoría era que los habitantes de la

tierra eran resultado de una mezcla de tres razas: la negroide de Grimaldi, la blanca de Cro-Magnon y la mongoloide de Chancelade.

(...) en transcurso de los tiempos se produjo la invasión de los pueblos neolíticos, después la invasión de los bárbaros, la conquista romana, todos invasores sin unidad étnica, porque resultaba ya de múltiples cruzamientos, los cuales se unieron con los descendientes de las tres razas anteriores ya mestizadas, resulta que es una equivocación absurda, si no una mentira desvergonzada, hablar ahora de raza pura y querer establecer sobre esta base anticientífica una teoría imperialista de hegemonía y de superioridad étnica. Los europeos actuales, cualquiera que sea su nacionalidad, no son más que mestizos y desde tiempos inmemoriales (Rivet, 1942: 1-6).

Tampoco compartía el trabajo de la llamada antropología aplicada, pues los problemas de las comunidades vivas eran para él asuntos propios de la política agraria¹⁵.

Otro etnólogo alemán de mucho reconocimiento en su época, Justus Wolfram Schottelius, había llegado a Colombia huyendo de la persecución nazi por su filiación socialista y por su esposa judía. Había trabajado en el Instituto Iberoamericano y en el Museo Etnográfico de Berlín. El rector de la Normal Superior lo nombró director del Museo de Arqueología y desde allí, usando las piezas recopiladas como material didáctico, ejerció como profesor de arqueología y prehistoria. Sus prácticas las realizaba directamente en los parques arqueológicos que estaban creándose para la época y con sus estudiantes recogía nuevas piezas para el Museo.

Socarrás consideraba que la etnología, apoyada por la geología estratificada, la paleontología, la prehistoria, la psicología primitiva y la lingüística, debía ser la ciencia social por excelencia, pues en ella se condensaba todo lo referente a la especie humana (Müller, 1992: 151). Consecuente con ese planteamiento la Escuela Normal Superior abriría sus puertas en 1941 al Instituto Etnológico Nacional para darle mayor sistematicidad a la apropiación que los maestros debían tener del presente y el pasado indígena¹⁶.

15 La idea de una antropología aplicada provenía de las teorías culturalistas que llegaban de la academia norteamericana (Abraham Kardiner, Ralph Linton, Margareth Mead y Ruth Benedict). Esta idea estuvo muy ligada en América Latina a los trabajos que impulsaban los militantes comunistas, desde la particular perspectiva que Mariátegui le estaba dando a través de la revista *Amauta*, muy leída en ese círculo intelectual (Herrera *et ál.*, 1994: 90).

16 El Instituto inició labores con cursos en dos ciclos que tenían la siguiente composición temática:
Cursos del primer ciclo: Antropología General (Paul Rivet), Bio-antropología (José Francisco Socarrás), Etnografía General (Gregorio Hernández de Alba), Sociología, Geología del cuaternario (José Estiliano Acosta), Prehistoria General (Justus Wolfrang Schottelius y José de Recaséns), Lingüística general y Fonética (Manuel José Casas Manrique).
Cursos del segundo ciclo: Antropología Americana (Paul Rivet), Bio-antropología Americana (José Francisco Socarrás), Etnografía Americana (Gregorio Hernández de Alba), Prehistoria Americana (Justus Wolfrang Schottelius), Lingüística Americana (Paul Rivet), Museología y Tecnología (Luisa A. Sánchez), Técnica de Excavaciones y Orígenes del Hombre Americano (Paul Rivet) (Ocampo López, 1978: 191).

Luis Duque Gómez (1916-2000) en 1944 fue encargado por el Ministerio de Educación para clasificar los hallazgos de las diferentes excavaciones (en Bolívar, Boyacá, Cauca, Caldas, Magdalena y, en particular, en Tierradentro y San Agustín) y organizar así las exposiciones de dichos parques y los museos que se creaban. A Eliécer Silva Celis (1914-2007) se le comisionó para que restaurara el Templo Indígena del Sol, en Sogamoso, Boyacá, y se creara el Museo de Arqueología Chibcha, con el fin de que los estudiantes de las escuelas y colegios pudieran conocer sus antepasados indígenas (Rocha, 1944: 21).

Con Graciliano Arcila Vélez (1912-2003) se crearon en 1945, dentro de la licenciatura de Filosofía y Ciencias Sociales en la Universidad de Antioquia, los cursos de antropología general y etnología americana, y se instituyó el Servicio Etnológico (Pineda, 2000: 31).

Todos estos trabajos cambiaron su rumbo cuando se encontraron con las teorías sobre la influencia del trópico en la inferioridad racial del pueblo que defendían los opositores al gobierno. Desde 1946 las prácticas pedagógicas comenzaron a transformarse, pues los estudiantes ya no serían quienes indagarían por el pasado para encontrar su identidad, sino el objeto de los investigadores, que por medio de métodos antropométricos los utilizaban para medir la cavidad craneana, así como la forma de las mandíbulas y de la dentadura; de esa manera se sabría qué tanto se distanciaban de la raza aria. El ejemplo de muchos de ellos eran los españoles, no los alemanes, pues se consideraba que con Francisco Franco se daban referentes de civilización.

Con estos nuevos enfoques se comenzó a desmontar la institucionalidad o a reorientar sus trabajos, en particular se atacó a la Normal Superior y al Instituto Etnológico Nacional por considerarlos de raigambre comunista. Durante la dictadura de Rojas Pinilla se creó el Instituto Colombiano de Antropología, bajo la dirección de Luis Duque Gómez, y se clausuraron el Instituto Etnológico Nacional y el Servicio Arqueológico Nacional. Lo importante a partir de ese momento fue el folclor, la sociología rural y urbana, la paleontología y la geología.

Como una forma de resistencia, varios egresados de la Normal, como Miguel Fornaguera, Roberto Pineda, Milciades Chaves, junto a otros extranjeros, como Carlos Federicci y José de Recaséns, crearon en 1952 la Sociedad Colombiana de Etnología. Su propósito era seguir defendiendo la causa indígena, la cual consideraban amenazada por las nuevas fuerzas que hegemonizaban el poder gubernamental.

En la década de 1960 cambió de nuevo el enfoque y algunos de sus investigadores continuaron con sus tesis de las décadas de 1930 y 1940, aunque en el marco de una nueva regularidad, pues ya no existían los vínculos pedagógicos

que antes les habían dado el carácter político nacionalista a sus trabajos. Se organizaron conferencias y cursos con otro tipo de intelectuales, como Estanislao Zuleta, Jean Claudmont, Pablo de Carvalho-Neto, Juan Comas y Thomas van der Hammen, quienes hablaban desde el materialismo cultural e histórico. Su organizador, Milciades Chaves, fue luego destituido por considerarlo afecto a las ideas de la revolución cubana. El interés por las culturas indígenas precolombinas y su herencia sobre las comunidades existentes siguió siendo el interés de Gregorio Hernández de Alba (Arocha *et ál.*, 1984: 27-130).

Los textos escolares

Desde la década de 1920 se conocieron trabajos sobre las culturas precolombinas escritos para los escolares. Algunos de los más difundidos fueron el de Miguel Triana (1922), *La civilización chibcha*, en el que describió con detalle los rasgos característicos de su cultura, y el de Julio César García (1951), *Los Primitivos*, primera edición (1936), que siguiendo el programa oficial se ocupó de las principales culturas prehispanicas (mayas, aztecas e incas).

En relación con Colombia, describió a los chibchas (muiscas), a los arhuacos, a los pueblos del Amazonas y a las culturas de San Agustín y Tierradentro. A estas culturas las llamó prehistóricas por no tener escritura, con lo cual se abría un campo de estudio escolar que en el ámbito de la investigación se llamaría *arqueología*. Desde los intereses escolares, estos temas eran importantes para que los jóvenes conocieran la línea de continuidad que existía, según el autor, entre estas culturas ya desaparecidas y los actuales pueblos indígenas aún existentes. Esta tesis la había tomado de Paul Rivet, quien había planteado la fórmula al revés: que los estudios etnológicos que él hacía eran claves para conocer la vida de los pueblos precolombinos. Este es un ejemplo del diálogo entre un escrito claramente escolar y los trabajos de investigación.

En las ediciones que posteriormente se hicieron de este texto (1938-1939) fueron incluyéndose los descubrimientos que se hacían sobre estos temas. Con respecto al poblamiento de América, por ejemplo, el planteamiento de Rivet, incluso antes de que se estableciera en Colombia (quizá por lo que impactó su visita en 1938 a la Exposición Arqueológica), se incluía en un capítulo especial dedicado a ello.

Textualmente señalaba con algunas precauciones que:

(...) el hombre americano no es tan antiguo, sino que debió hacer su entrada en nuestro continente a fines del pleistoceno. Las teorías expuestas y las investigaciones posteriores permiten llegar a las siguientes conclusiones: a) el hombre americano no es autóctono; b) tampoco procede exclusivamente

de los mongoles, sino que tiene orígenes diversos; c) los grupos pobladores de América fueron los mongoles, los melanesios y los polinesios, según la opinión más generalizada, aunque hay dudas y discusiones en cuanto a que otros grupos humanos contribuyeron también al poblamiento; d) la ruta migratoria más segura fue el estrecho de Bering y parecen probables también la Antártida y la vía transpacífica (García, 1939: 88-89).

Otro trabajo que tocó los temas de las culturas prehispánicas escrito como texto escolar fue *Historia de Colombia para bachillerato*, de Manuel José Forero (1941), en el cual hacía una explícita reivindicación del pasado y el presente de las comunidades indígenas, pues consideraba que sobre ellos se había proyectado una mirada negativa, y para eso mostró, siguiendo lo que la Escuela Normal señalaba, los adelantos que tenían los pueblos nativos en el momento de la Conquista.

(...) Si hubieran permanecido en la inacción, tranquilos y contentos con la vida salvaje de los montes, entonces no podríamos estar orgullosos de la población primitiva de Colombia. Pero no fue así: del uno al otro extremo de Colombia tuvieron ciudades sencillas y multitud de aldeas; y en todas partes nosotros podemos ver las huellas de su actividad y de su afán por ser mejores. (...) Siendo esto así, es fácil comprender que las vinculaciones entre los antiguos habitantes de Colombia y los actuales, son muy cercanas. Los hijos, los descendientes de los indígenas antiguos, son ahora ciudadanos de la República, y tienen derechos iguales a los de sus compatriotas. Por consiguiente, su historia ha de tener para nosotros especial interés. No es lo mismo estudiar a una tribu o nación completamente desaparecida, que pensar en una cuyos descendientes viven todavía y prestan su esfuerzo y su trabajo para el progreso del país a que pertenecen. En este caso se encuentran las clases populares, las poblaciones de los campos que tienen sangre de los antiguos indígenas (pp. 25-28).

Hasta comienzos de la década de 1950 era claro que las investigaciones sociales tenían como una de sus razones principales su difusión en el ámbito escolar, pero a partir de este momento comenzaron a escindir los intereses de unos y otros. Por eso los textos escolares que aparecieron en esta década ya no estaban escritos por investigadores, sino por maestros o maestras que buscaban traducir al lenguaje escolar lo que los investigadores escribían. Son textos con otras características, su énfasis era más didáctico y expresamente decían que querían mediar entre la ciencia y la escuela.

El primero que apareció con estas características fue *Precolombia, introducción al estudio del indígena colombiano*, de Teresa Arango (1954). A partir de este momento se produjo un desconocimiento de los estrechos vínculos que

antes habían existido entre los investigadores y la enseñanza escolar. Autores como esta maestra se referían a los teóricos que citaban como académicos y científicos, como si hubieran estado al margen de la pedagogía. Su aporte iba a ser el de la didáctica y para ello hacían esfuerzos por escribir de una manera sencilla y clara, a fin de que los escolares entendieran el lenguaje de la ciencia. Su escritura abandonaba conscientemente los formatos propios de la investigación y optaban por una narrativa como la de los viajes imaginarios, con los cuales llevaban a los niños a recorrer los lugares donde se encontraban los vestigios materiales de los pueblos indígenas:

(...) no presento síntesis originales ni hallazgos que no sean del dominio de los conocedores de la especialidad. (...) He afrontado el peligro de seleccionar y ordenar el material ateniéndome a los grupos lingüísticos y a las parcialidades más diferenciadas dentro de ellos o a las mejor estudiadas hasta el presente. (...) Mi esfuerzo está en acomodar estas ideas ya clarificadas, a un lenguaje comprensible a las mentes juveniles y en ponerlas al día con las investigaciones –nunca agotadas, siempre en progreso– del Instituto Colombiano de Antropología (p. VII).

Como recurso didáctico, llenó los textos con ilustraciones, fotografías y mapas que hacían más fácil imaginar las características de las culturas indígenas y negras. Siguiendo un criterio pedagógico, insistía en que los niños debían ver, lo más directamente que se pudiera, los planteamientos de los científicos, en este caso de los antropólogos.

Se producía acá un efecto de extrañamiento entre pedagogía y ciencia, haciendo que la primera se ocupara de traducir a la práctica o a hacer visible lo que la segunda encontraba. En la estructura narrativa y romántica que adoptó como estrategia didáctica, hacía una apología abierta de las virtudes de los indígenas, fiel a los propósitos de los autores que consultó: Luis Duque Gómez, el R.P. Rochereau, los esposos Reichel Dolmatoff, Milciades Chaves, Eliécer Silva Celis y Gregorio Hernández de Alba (Arango, 1954: VII).

Un año después se editó un texto similar, *El pasado aborígen*, escrito por Elvira Castro Posada (1955), que era maestra del Instituto Pedagógico Nacional y de colegios de la élite bogotana, como el Gimnasio Moderno y el Gimnasio Femenino. A partir de la ausencia de referencias al pasado aborígen que percibía en la literatura que se consultaba en la escuela y del desprecio hacia los pueblos indígenas que observaba en sus alumnos, se preocupó por buscar información sobre la prehistoria para despertar en los niños, de una manera didáctica, el amor por los antepasados. Su trabajo era un esfuerzo por traducir un sentimiento al lenguaje infantil. Según sus preceptos pedagógicos, la información debía servir

para formar en el alma de los niños unos valores y sembrar en sus corazones unos sentimientos favorables hacia los aborígenes.

Los editores encontraron en esta obra una oportunidad para que los maestros tuvieran las herramientas adecuadas para crear una conciencia nacional:

(...) ¿Es que faltan en la literatura de nuestros países obras de consulta para la enseñanza de las distintas materias? Evidentemente, no. Contamos con una nutrida bibliografía de obras enjundiosas, avaladas por firmas de prestigiosos historiadores, sociólogos y publicistas. Existen abundantes obras especializadas que en conjunto brindan fuentes de información de primer orden. Carecemos, en cambio, de libros, particularmente en algunos aspectos de una materia tan fundamental para la formación de la conciencia nacional de un pueblo como lo es la historia, concebidos con un criterio pedagógico que los convierta en elementos de material didáctico (Castro Posada, 1955: 9-10).

¿Quién mejor que una maestra escribiendo para maestros podría lograr ese propósito? Aunque se reconocía que en su momento existían variados trabajos e importantes investigaciones que daban cuenta de diversos aspectos relacionados con la prehistoria, se percibía un vacío de obras didácticas que ayudaran a los maestros a recoger lo más importante, pedagógicamente hablando, de interés para los escolares. Lo que se quería era eliminar imaginarios erróneos de los maestros y de los niños alimentados por leyendas y crónicas de los españoles que todavía se leían como verdades. El texto pretendía hacer un examen riguroso y metódico de lo que la arqueología estaba diciendo al respecto y ordenar el aparente caos que había de información dispersa. Fue un trabajo interdisciplinario que se hizo posible gracias a los intereses pedagógicos que lo animaban:

(...) No está en mi ánimo reconstruir esta escala social, para lo cual carezco de toda autoridad. Es mi anhelo ordenar en una forma sencilla y casi infantil, algo sobre lo mucho que se ha escrito, algo que al parecer encierre la mayor veracidad acerca del escenario geográfico, medio ambiente, organización social, rasgos característicos de esta agrupación, capacidad mental, moralidad, carácter, aficiones, conocimientos, costumbres, religión, industria, comercio, conquista y desolación. Quizá en mi afán por aclarar algunos hechos, los confunda más. En tal caso, téngase en cuenta el ardiente deseo de ser útil a mis compañeros, los maestros, y mi devoción por encender en los niños de Colombia un sentimiento de respeto y de cariño hacia nuestros antepasados, LOS INDIOS (Ibíd.: 40-41).

Un extracto de su texto deja ver el estilo de escritura pedagógica que comenzaba a emerger en la época:

(...) ¿Cuál será el origen de este pueblo que tantos siglos hace armó su nido sobre la fría cumbre? Alrededor de su origen también se han tejido infinidad de conjeturas. Don Carlos Cuervo Márquez los catalogó entre los Andinos, de las regiones del antiguo Tiahuanaco. Que son asiáticos, descendientes de los japoneses, opinó el doctor Ezequiel Uricoechea. Que vinieron de los pobladores de Méjico, decía don Vicente Restrepo; y don Miguel Triana, que el ambiente enrarecido del altiplano formó un grupo étnico, característico, cuya civilización empezó cuando se le unieron elementos asiáticos pertenecientes a la cultura heliolítica (sol y piedra). (...) Así pensaban desde hace más de medio siglo nuestros distinguidos americanistas, quienes realizaron interesantísimas investigaciones en la por entonces casi desconocida ciencia de la arqueología colombiana. Hoy en día, modernos lingüistas colombianos y extranjeros, entre quienes figuran los profesores Rivét y José Imbelloni, clasifican al pueblo Chibcha entre los ítsmidos, de la familia lingüística de los mayas, la civilización más perfecta de América. Quizá en breve, los sabios profesores dedicados a este género de estudios nos den resultado de sus investigaciones, levantando así ese oscuro telón que nos separa de nuestro pasado aborigen (Ibíd.: 27-28).

Los estudios sobre comunidades negras

La Primera Conferencia Internacional de Arqueólogos del Caribe, realizada entre el 1° y el 11 de agosto de 1946 en Honduras, se llevó a cabo para llamar la atención por la ausencia de investigaciones en el campo de la antropología sobre las comunidades negras del continente. A este encuentro asistieron por Colombia Antonio García, Eliécer Silva Celis y Gregorio Hernández de Alba. Como fruto de este llamado de atención siguió llamándose Conferencia Internacional de Antropólogos del Caribe. Aunque en México ya existía el Instituto Internacional de Estudios Africanos, el evento recomendó estudiar la importancia de la presencia de los negros en las culturas latinoamericanas; para ello los centros de investigación y los gobiernos mismos debían ahondar en estos aspectos. Se promovieron estudios sobre la presencia de las diferentes comunidades negras durante la Colonia y los procesos de mestizaje que se dieron con las poblaciones indígenas, temas poco explorados hasta el momento.

En Colombia, a comienzos de la década de 1950 también se advertía sobre la importancia de este tipo de estudios. José Rafael Arboleda, S.J. (1952) llamaba la atención de los investigadores sociales sobre la importancia numérica de la población negra y el desconocimiento que se tenía de la abundante producción intelectual alcanzada en Estados Unidos y algunos países como Brasil y las islas del Caribe, donde también los negros eran abundantes, a la cual había que acudir para desarrollar nuevas líneas de investigación:

(...) La ola de investigaciones que partió de New York en 1923 bajo la dirección de Boas y luego de Herskovits, tiene hoy representantes en varias universidades americanas, Northwestern, Columbi, Ohio, New México, California; y más allá de las costas americanas, esa ola rodó con suerte: llegó a la Guyana Holandesa en 1928, al río Mississippi en 1930, al Dahomey, en el África Oeste en 1931, a Haití en 1934, a las Islas vírgenes en 1935, a los Yoruba de Nigeria en 1937, hasta el extremo de Haití en 1938, a la Isla de Trinidad en 1939, a las Islas Gulla también en el 39, a Bahía en Brasil en 1941, donde los precursores del Movimiento, Nina Rodríguez y Ramos habían hecho sus primeras armas. A México en 1942, a Maranhao, Brasil en 1943, a Honduras Británicas a estudiar el famosísimo caso de los caribes negros, de ascendencia Caribe y cultura Negra, como resultado de una migración negra perdida en las costas de Honduras. A Puerto Rico en 1947, a Cuba en 1948, donde otro precursor distinguido antropólogo, Fernando Ortiz ha hecho obra que pasará a la historia. A Nigeria de nuevo en el 49, a Pernambuco en el mismo año, a la Costa de Oro y de Marfil en África en el 49, a Jamaica en el 50 y en el mismo año en Colombia (Arboleda, S.J, 1952: 198-199).

A pesar de estos reclamos por la ausencia de investigaciones sobre este grupo poblacional, ni la antropología ni las ciencias sociales en general se ocuparon del tema en esos años de manera sistemática. Las pocas voces que se escuchaban fueron más bien marginales. Esto comenzó a hacerse visible después de 1980, en especial con los trabajos de Nina. S. de Friedemann (1985, 1986) y Jaime Arocha (1998). Recientemente, después de la Constitución de 1991, gracias a la acción organizada de las comunidades negras colombianas, ha aparecido un buen número de trabajos que destacan la presencia de intelectuales, políticos, educadores y escritores afrodescendientes durante la primera mitad del siglo XX donde reivindican su condición racial y aportan en diversos campos de las ciencias básicas y sociales. Elizabeth Castillo ha estudiado también los aportes de intelectuales afrodescendientes de la primera mitad del siglo XX, como Natanael Díaz, Arnoldo Palacios y Diego Luis Córdoba, haciendo especial énfasis en sus vínculos con la escuela y la pedagogía. A propósito, Castillo (2012) plantea:

(...) En el marco de un proceso de integración a las instituciones hegemónicas de la cultura nacional, la educación y la política se convirtieron en la primera mitad del siglo XX en una estrategia contraria al integracionismo, en la medida que algunos políticos y maestros negros dedicaron su labor profesional a denunciar el racismo. De “gobernados a gobernantes”, de “educados a educadores”, aún con las limitaciones de la época, lo importante a destacar, es que estos políticos, humanistas y maestros aprovecharon las posiciones ocupadas para abrir el debate sobre la vigencia latente del racismo en el país.

Esta trayectoria ideológica se constituye en un antecedente fundamental para lo que sesenta años después se planteará como el derecho a la educación de las poblaciones negras, en una clara apuesta por la eliminación del racismo y la dignificación de las poblaciones de la diáspora africana en Colombia (p. 7)¹⁷.

La ciudadanía y la soberanía nacional

Durante el período de estudio se planteó también la necesidad de resolver, como nación moderna, el tema de la formación de una ciudadanía. Una fuerza que atravesaba la escuela era la que buscaba individualizar al sujeto. En esta dirección se hablaría del ciudadano educado como garantía del progreso y la democracia. Era una función alterna, pero complementaria, a la acción de identificar los orígenes del pueblo para conocerlo y gobernarlo. La formación del ciudadano se daría en dos planos: desarrollando su capacidad para el trabajo y educándolo en sus virtudes cívicas.

Para conseguirlo se generó un conjunto de estrategias que se nombraban como *educación popular*; con la cual se buscaba liberar al pueblo del peligro que le significaban la ignorancia y la pobreza. Con ella, además se perfeccionaría su inteligencia y su condición moral; se elevaría su nivel espiritual para alcanzar el grado de civilización que lo sacaría de la oscuridad y la esclavitud en que vivían los analfabetas. Pero con ella se lograría, sobre todo, neutralizar la rebeldía propia de las masas que sin educación se constituían en un problema social. Lo social era eso, un problema que debía enfrentarse con la educación. Para Eduardo Santos (1927), en su condición de líder político:

(...) El Estado tiene por eso la mayor parte de la responsabilidad en la manera como se desarrolle el proceso del problema social, que no será seguramente la misma dentro de un pueblo culto y sano que dentro de unas masas bárbaras y desmoralizadas (p. 162).

Cuando se hablaba de *el pueblo* estaba configurándose un imaginario sobre algo que existía per se, que poseía alma y personalidad; por esa razón se creía que podía ser educado. Las nociones de *cultura popular* y *educación popular* suponían la existencia de una entidad susceptible de ser intervenida. Ahora bien, la personalidad y el alma de las masas populares debían ser conducidas para neutralizar su potencial amenazante¹⁸. Tal conducción se haría mediante la acción pedagógica, pues solo

17 En este trabajo se recogen las obras de algunos de estos intelectuales, Palacios, Arnoldo (2009), Díaz, Natanael (1947), y de investigadores contemporáneos como Rojas y Castillo (2005), Rauch (2003) y Pisano (2010).

18 Al respecto, también Bernal Jiménez (1933) señalaba: “Toda diferencia de culturas entraña una relación de sumisión; pero cuando esa diferencia es desmesurada, como entre nosotros y en los demás pueblos

así se formaría el espíritu del trabajo y la disciplina social que se requería. Pero el pueblo, como entidad, solo podía ser educado llegando a cada individuo, al *elemento humano*, como se decía en la época; sin ello sería imposible alcanzar lo que se consideraba un destino histórico, que era la *identidad nacional*.

Conducir la fuerza individual hacia el trabajo productivo

Pedro M. Sáenz, director de la *Revista Cultura*, decía en 1933 que había que acabar con la visión aristocrática que permanecía entre la élite, según la cual el pueblo era objeto de desprecio y repudio. Este planteamiento suponía que educar al pueblo era una tarea, además de posible, urgente, si se quería lograr la unidad en torno a unos valores que identificarían a la nación colombiana y le permitirían sobrevivir como tal en el concierto mundial. Si se educaba al pueblo sería posible ganarlo para la causa nacionalista y evitar el riesgo de un desborde revolucionario que podría acabar con el equilibrio social necesario para allegar el progreso. Esto implicaba no solo eliminar los prejuicios que suponían que si el pueblo se educaba podía poner en peligro a las clases privilegiadas, sino aceptar que el Estado se encargara de ello.

El llamado a las *clases propietarias* era a evitar una hecatombe social permitiendo que el Estado interviniera en los destinos de la economía (regulando el mercado) y en la creación de las condiciones para que los trabajadores urbanos y campesinos salieran de la miseria y fueran más productivos económicamente hablando. Estaban en disputa la concepción intervencionista del Estado y la visión tradicional manchesteriana, que suponía que el mercado tenía la cualidad de regular, además de la oferta y la demanda de los productos, la vida social y cultural, por tratarse también de fuerzas naturales que no convenía distorsionar con acciones extrínsecas.

La educación popular y, en general, el proceso de escolarización requirieron la legitimación de la función educadora del Estado. También, en la otra dirección, puede decirse que la idea de un Estado nación suponía la naturalización de la existencia del pueblo, en tanto raza, en tanto sumatoria de individuos y en tanto conciencia viva de la nación. Esa vida era la que había que educar, y conducir tal empresa requería un aparato complejo que se autoproclamaría neutral y defensor de unos intereses comunes.

En 1936 el maestro Zalamea dictaba en la Escuela Normal Superior una serie de conferencias que llamó de *sociología colombiana*, en el marco de un curso de especialización en geografía e historia para maestros. En una de ellas hablaba

vecinos, constituye una permanente amenaza para la estabilidad social y política de los Estados” (p. 175). Sobre el miedo al pueblo y su influencia en la configuración de la acción política entendida como acción social e higienización, véase: Noguera, 2003: 195 y Sáenz *et al.*, 1997: 7-17.

de la necesidad de: “(...) una teoría del hombre colombiano como ser social; de la humanidad colombiana como sociedad. Para esto no necesitamos otro estudio previo que aquel que hace referencia al individuo como ente social y a la sociedad como entidad humana” (Zalamea, 1936: 2).

Los diagnósticos que surgieron de esta preocupación por el gobierno del pueblo fueron configurando los saberes antropológicos y psicológicos, como se ha mostrado en los capítulos anteriores, y coincidían siempre en el problema de la degradación del *hombre colombiano*: débil, sin dignidad y sin la fortaleza suficiente para enfrentar los retos que planteaban las dinámicas económicas de la época. Esto también dio lugar a la aparición de los saberes pedagógicos, estos últimos necesarios para llegar con eficacia al *elemento humano* que, en clave económica, sería llamado *capital humano* (Ruiz, 1934: 115).

Las posturas más radicales, como la de Bernal Jiménez (1933), llegaron a plantear que se necesitaba fortalecer el Estado, pero no para que se ocupara solamente de la inversión en infraestructura física, sino para que con la misma o mayor importancia se ocupara de invertir en el *factor humano*, que era el más importante generador de riqueza (*capital ambulante*, lo llamaban). De su educación dependía que su trabajo fuera productivo, que la industria y la agricultura crecieran y generaran la riqueza suficiente. En el pueblo estaba el verdadero potencial productivo que tenía el país, por eso había que: “(...) mejorar las condiciones higiénicas físicas y mentales de esa inmensa masa de obreros anónimos que son los oscuros arquitectos del progreso de los pueblos” (p. 188).

Esta mirada exigía entonces una educación rigurosa, que disciplinara la mente y el cuerpo de los individuos desde sus primeros años, con esfuerzos y sacrificios. La ignorancia llevaba al ocio y esto era pernicioso, si se quería alcanzar los niveles culturales suficientes que hicieran que el tiempo (el progreso) no atravesara el territorio inútilmente (Ruiz, 1934: 116).

La importancia de la educación del pueblo y del ciudadano era innegable; por eso fue durante estos años un asunto de la alta política y definitiva en la manera en que se configuró el poder. La producción de riqueza dependía cada vez más de los desarrollos de la técnica; sin embargo, Colombia seguía centrando sus esfuerzos en la extracción de materias primas, lo cual le impedía obtener las ganancias suficientes en el comercio internacional.

Para romper ese círculo vicioso y conectarse con la dinámica del progreso que tanto se admiraba (cada vez más gracias a los medios de comunicación que irrumpían con fuerza, como la radio y el cine), se necesitaba del Estado educador. Había que cambiar muchas de las creencias que ancestralmente se habían incorporado a las prácticas productivas, como la de diferenciar el trabajo físico del intelectual.

Para Zalamea (1936), por ejemplo, solo con un Estado fuerte comprometido a fondo con la educación popular y ciudadana podía pasarse del trabajo inculto al trabajo culto; es decir, había que capacitar al pueblo para utilizar con inteligencia los instrumentos técnicos con los que se aumentaba la productividad; no bastaba la fuerza bruta, se necesitaba una nueva mentalidad tal que se creara algo nuevo al momento de la manipulación de los instrumentos de trabajo. La técnica sería justamente eso, la posibilidad de trascender al instrumento mismo y multiplicar el trabajo. La ciudadanía, pues, estaba asociada a la educación para el trabajo, y esta, a la idea de progreso. Una república soberana, habitada por ciudadanos libres y cultos, sería el resultado de una acción educativa conducida directamente por el Estado.

La escuela: taller de ciudadanos

La *educación de la ciudadanía* ha sido una necesidad sentida desde que se configuraron las sociedades modernas, y la escuela ha jugado un papel fundamental en tanto escenario privilegiado por tener en sus manos las nuevas generaciones. En la medida en que las sociedades fueron urbanizándose, la escuela ha ido compartiendo dicha tarea con nuevas agencias educadoras. Sin embargo, para los años treinta del siglo XX aún era una institución llamada a cumplir la principal función del momento, que era la de mediar entre la familia y la sociedad, apaciguando los ánimos partidistas, que se agudizaban por los afanes nacionalistas. La lucha de clases y los discursos racistas que agitaban el ambiente social encontraban en la escuela una oportunidad para apaciguar los ánimos. La cuestión social le daba un sesgo particular a los fines de la escolarización y por eso se hablaba de educación para la democracia y el equilibrio social. En 1933 Raymond Buyse, profesor de la Universidad de Lovaina, de visita en ese momento en la Facultad de Educación de Bogotá, planteaba al respecto:

(...) entre la educación familiar, que es el canal hereditario de la especie y la educación social que debe favorecer las mutaciones jurídicas, se coloca la educación escolar que se esfuerza más y más por labrar en cada menor un “individuo social”, esto es, una personalidad juntamente “activa y asociada” (Buyse, 1933: 276).

Un *ciudadano activo* en ese momento era no solo un individuo deliberante en la vida pública, sino un agente conciliador, amigo del entendimiento entre las élites y el pueblo; eso era lo que se entendía en el momento por *educación para la democracia*.

El campo de saber que en la escuela más se preocupó por formar estos valores conciliadores fue la llamada *educación cívica*. En ella confluía una serie de saberes sociales que adoptaban la forma disciplinar, gracias al nivel de sistema-

ticidad que adquirirían para poder ser enseñados. La educación cívica en tanto mediaba entre el individuo y la sociedad, era una disciplina escolar que oscilaba entre el discurso moral y la teoría política del Estado. Sus temas transitaban entre los asuntos propios de la identidad social del individuo, pasando por la vida en comunidad, las instituciones sociales, la administración pública, y su funcionamiento, la estructura jurídica y el papel de las normas, entre otros.

Hasta 1933 (Resolución 03, 1933), la cívica se ubicaba como una de las materias básicas llamadas disciplinas educativas, junto al canto, la música, los trabajos manuales, las labores agrícolas, los hábitos de la lectoescritura y la educación física. Luego, con la aparición de los *Programas de ensayo para las escuelas primarias*, en ese mismo año la llamada *Instrucción cívica* se convirtió en uno de los tres referentes de los estudios sociales, junto a la historia y la geografía. En 1938, con la resolución 902, del Ministerio de Educación, se organizó la educación cívica en tres ramos: a) los deberes ciudadanos frente a la familia, la comunidad, la escuela, la patria y la ley; b) la estructura del gobierno en cada nivel de la administración (municipio, departamento y nación), y c) el sufragio popular.

La preocupación del momento radicaba en cómo lograr que la formación política del futuro ciudadano le permitiera tener elementos de juicio suficientes para poder jugar el papel activo que se demandaba y, como ya se dijo, un agente conciliador, dadas las convulsiones sociales del momento.

López de Mesa (1935), en su condición de ministro de Educación decía:

(...) Hasta hoy hemos entendido por ella (la educación cívica) la información somera de algunas nociones de derecho administrativo y estructura política de nuestra nacionalidad. A mí me preocupa el ampliar esta preparación en el sentido de una sociología elemental, de interpretación de nuestro país, principalmente. (...) Dentro de esta educación cívica incluimos un vistazo a las teorías económicas, sociales y políticas más modernas y escabrosas para que el estudiante colombiano no sea sorprendido con un no sé qué de evangélico que ellas asumen cuando se dan de contrabando y en conciliábulos de misteriosa iniciación (p. 102).

En tanto campo de saber escolar, podían verse a través de los contenidos que se incluían o excluían los asuntos propios de la vida social que resultaban más problemáticos en cada momento. En 1939, por ejemplo, en el plan de estudios de las Escuelas Normales Rurales se incluyó una serie de temas que estaban en el corazón de la reforma constitucional del gobierno de López Pumarejo; se trataba de los nuevos derechos ciudadanos, naturales, civiles y legales que se reconocían, especialmente a las mujeres, relacionados con la patria potestad y los derechos del padre y de la madre sobre los hijos, el matrimonio y los dere-

chos legales de la mujer (el divorcio, se mantenía la potestad del marido sobre la esposa), las nuevas profesiones ejercidas por las mujeres; los derechos de los niños; la autonomía del Estado frente a la Iglesia en lo referente al registro civil, el matrimonio civil y, en su conjunto, lo concerniente al Concordato.

La educación cívica, siguiendo los principios de la escuela activa, era una clase en la que se ponía a los escolares a representar escenográficamente, o a través de diversos ejercicios prácticos, los rituales y las formas en que funcionaba la sociedad política y civil.

En ese momento se creía que la escuela era una sociedad en miniatura y que lo que allí se viviera era factible que lo reprodujeran luego en la sociedad mayor. En defensa de este tipo de actividades se decía que la sociedad estaba estructurada en niveles de diferentes proporciones: la escuela, el terruño, el barrio, la provincia, el departamento y la nación, y que lo acontecido en un nivel era un simple reflejo de lo que sucedía en los otros. Por esa razón en el programa de 1933 se hablaba en detalle de lo que constituía a la escuela y a la comunidad en la que vivían los niños, dividiendo los contenidos en aspectos materiales, naturales, cívicos, sociales y económicos, tal como si se tratara de una unidad administrativa del orden político (municipio, departamento o nación). Esto mismo estuvo claro en el programa que se estructuró en 1941 para las escuelas primarias.

(...) Por lo que hace a la organización ciudadana del país y a las instituciones de gobierno que lo rigen, es fácil que el niño pueda apreciarlos, si no en toda la plenitud de sus significados, al menos en la esencia republicana y democrática que lo caracteriza y le imprime tan acusado acento de pueblo libre que aspira a realizar los más nobles destinos. (...) Democracia y libertad no debe pasar como meras abstracciones por la mente de los niños. Operan ellas en forma de tal naturaleza tangibles ante los propios ojos de aquellos, desde los bancos mismos de la escuela pública y en la esfera social que los circunda, que apenas parece necesario recurrir a breves comentarios y a simples comparaciones que hagan claro el concepto que encierran y pongan de presente las formas que adoptan en las diversas manifestaciones humanas del país (República de Colombia, 1941: 305-307).

La vida cotidiana de la escuela era objeto de la educación cívica, toda vez que se procuraba generar una convivencia acorde con los valores que se proclamaban desde el ordenamiento jurídico. La formación ciudadana, se creía, era un asunto vivencial, práctica, de creación de hábitos; por eso se promovían con frecuencia acciones de solidaridad entre los escolares o hacia la comunidad cercana, realizando trabajos por grupos, lideradas por los maestros (Departamento de Caldas, Dirección de Educación Pública, 1943: 101).

Entre otras se inventaban historias alusivas a los deberes ciudadanos; con las moralejas correspondientes, se realizaban salidas para re-conocer los monumentos históricos o a las oficinas públicas para hablar con sus funcionarios, se exponían cuadros sinópticos con retratos alusivos a la estructura institucional del Estado, se invitaba a los personajes de la localidad (cura, alcalde, policía, personero, bomberos) para interrogarlos sobre sus funciones, dramatizados con guiones sobre dilemas ciudadanos, elecciones de juntas de gobierno para realizar diferentes tareas en la escuela donde se simulaba el ritual electoral, izadas de bandera, formaciones y entonación del himno nacional para conmemorar fechas patrias donde se leían decretos, ordenanzas, acuerdos, leyes, que se reconocieran como tales y que de paso informaran sobre el ordenamiento jurídico (Departamento de Caldas. Dirección de Educación Pública, 1943: 103).

La moral anticomunista

Para las décadas de 1950 y 1960 la educación cívica cambia su sentido formativo hacia un nuevo orden institucional, donde la doctrina cristiana, la exaltación patriótica y el anticomunismo debían estar en el centro de las temáticas escolares.

En los programas de educación cívica de la década de 1960 se ilustra muy bien el énfasis que comenzaría a tener el pensamiento político predominante, no solo en el currículo escolar, sino en las políticas educativas y en las orientaciones de política pública más generales. Era una línea de pensamiento propia de la Guerra Fría que lideraba Estados Unidos y que tenía por principio rector el compromiso con la justicia y la solidaridad internacional, entendiendo que ahora la paz, el desarrollo y el bienestar general dependían del triunfo del bien (sociedades libres capitalistas) sobre el mal (sociedades esclavas comunistas). Su lenguaje y sus contenidos hacían referencia expresa a la construcción de una nueva moral ciudadana que no se deslindaba de la moral cristiana, como fundamento del nuevo orden político internacional. Sin las bases religiosas la moral sería una pragmática vacía que no permitiría trascender los intereses mundanos. Se ligaba así la salvación divina con la cruzada anticomunista.

Se hablaba de manera generalizada de un nuevo orden mundial y se invitaba a alinearse claramente con la democracia, cuyos cimientos estaban ligados a la defensa de los intereses privados, basados en los principios del orden, la autoridad y la libertad.

En el plano local, el giro ideológico se justificaba por la necesidad de apaciguar la confrontación bipartidista, con el ánimo de garantizar la unión de las fuerzas que permitiera enfrentar el verdadero enemigo: el comunismo internacional. En los cursos de educación cívica se leían llamados a recuperar la moral del pueblo que se había insensibilizado al calor de una guerra fratricida alimentada por la

ignorancia y la debilidad espiritual. Se procuró entonces recuperar el viejo patriotismo que superponía los valores universales a los intereses individuales y partidistas. Se habló de realizar unas nuevas cruzadas para sacar al pueblo de la ignorancia que lo había vuelto cobarde, traidor, tosco, perezoso y egoísta. El objetivo era incrementar las horas de la educación cívica dado que por su baja intensidad horaria el pueblo “(...) ignora lo que significa el espíritu nacional, lo que es el civismo teórico y práctico. Y así la Patria, con sus realidades y sus deberes, no pasa de ser una MADRASTRA, cuando no se convierte en un estorbo” (Florencio, 1960: 3).

Esta especie de posesión maléfica del pueblo se debía a las orientaciones políticas comunistas que en el pasado habrían agitado la idea de la revolución, razón por la cual se invitaba a mirar hacia el futuro y olvidar, literalmente, los viejos rencores. Olvidar el pasado inmediato y mirar el horizonte promisorio garantizado por los valores ocultos que la guerra había negado: “(...) historia nobilísima, (...) ‘el vigor de la raza’, (...) la religiosidad y (...) las riquezas naturales, el clima ideal, la feracidad de sus tierras, la presentan como la despena del porvenir” (Ibíd.: 4).

El pasado que valía la pena revisar era el de la civilización hispanocristiana, que creía en los valores universales sin tintes político-partidistas; su negación habría llevado al pueblo a desviar su destino. Los nuevos valores que dormían en el inconsciente colectivo eran los de la sencillez, la cultura, el arrojo, la religiosidad, la fortaleza, la abnegación, la prudencia y la caballerosidad, propios de la hidalguía española que nos había prometido la civilización. La educación cívica habría de borrar los excesos del individualismo materialista y del colectivismo socialista. Los valores hispanocristianos no adoraban los instintos ni al Estado, más bien buscaban el equilibrio entre los intereses de la persona y los de la sociedad.

La doctrina que orientaba Estados Unidos desde la década de 1950 encontró en el humanismo cristiano los valores universales (antinacionalistas) que necesitaba para convocar a la lucha anticomunista. En los textos de la época se hizo obligatorio condenar el comunismo por atentar contra la dignidad humana, al negar la libertad y hacerle culto a los instintos sin aceptar los frenos morales. Se consideraba que los países comunistas ejercían un poder tiránico sobre los individuos y los convertía en piezas del sistema omnímodo controlado por el Estado. La abolición de la propiedad privada, la libertad de trabajar donde se quisiera, la vigilancia de la vida familiar y la prohibición de la religión les permitían a los países comunistas adueñarse literalmente de la vida de las personas. Por eso era tan peligroso, además amenazaba con extenderse a otros países, pues su intención era llegar a controlar el poder en todo el planeta.

Según las enseñanzas de los programas de educación cívica, Colombia era inmune a esas tendencias, pues poseía la cultura más refinada del continente, que a su pueblo hacía amar la libertad por encima de todo, además de conservar con fervor sus tradiciones católicas. La lucha de clases, se decía, era inconcebible en el país, toda vez que constitucionalmente eran todos iguales.

Estos tiempos de Guerra Fría fueron vividos con intensidad en la escuela colombiana y marcarían sus prácticas por lo menos durante los treinta años siguientes.

Capítulo 4

El territorio y la economía: la imposible antropogeografía

Introducción

La nacionalización del pasado, del pueblo y el ciudadano fue posible también en relación con la nacionalización del espacio, tal como se ha planteado en la tesis central de este trabajo. En este último capítulo se mostrará la manera en que la nación se configuró desde la pedagogía, al tiempo que la pedagogía fue informada desde la nación, y cómo se configuraron allí unos saberes sobre lo social que transitaron entre la escuela y la academia, las agencias del Estado y los movimientos sociales y políticos.

En efecto, durante el medio siglo analizado, el problema del territorio fue asumido enteramente como un asunto nacional. No se hablaba del espacio como una dimensión de la realidad social, sino como una fuerza determinante en el proceso histórico de las naciones (Londoño, 1955: 95). La nación sería posible en la medida en que el espacio físico, en relación con las actividades económicas, lograra representarse como un todo en el que gobernantes y gobernados lo asumieran como propio.

Dicho proceso de nacionalización del espacio estuvo ligado a por lo menos tres fenómenos con procedencias diferentes que se encontraron en ese momento y que luego tuvieron destinos distintos.

La primera tuvo que ver con la necesidad de adscripción del sujeto al territorio, proceso fundamentalmente pedagógico que se dio por medio de la escuela

activa. Allí se generaría la práctica de aprender a través del medio, que ya había sido enunciada en la tradición de la pedagogía moderna (por lo menos desde Comenio, en el siglo XVII), como estrategia mediante la cual se propuso contribuir a la construcción de la identidad nacional. La escuela activa procedía de una tradición pedagógica anterior al nacionalismo, e incluso lo trascendió, pero en este período funcionó en su favor.

La segunda muestra cómo el saber sobre *el territorio*, entendido como naturaleza, se preguntó por la relación que tenía con el hombre, la cultura y la sociedad, dando lugar al surgimiento de la *antropogeografía*, que en lo fundamental fue un saber escolar que no logró el umbral científico, mientras la geografía seguía al servicio de los intereses geopolíticos del Estado nacional.

La tercera se fundamenta en la consolidación de la economía como un discurso académico sobre las riquezas naturales puesto al servicio de los intereses del Estado. La *geografía*, que miraba la relación entre el medio y la sociedad, usó nociones de la economía en los programas de geografía escolar para ilustrar los resultados de dicha relación. Allí se verán surgir las condiciones en las que la economía se consolidó como disciplina, legitimada luego por los intereses desarrollistas, más allá del nacionalismo.

En el proceso de nacionalización del espacio, la geografía adquirió un lugar privilegiado, y como se mostró en el caso de la historia y la antropología, estas preguntas hicieron parte de los saberes escolares de la primera mitad del siglo XX. En síntesis, para observar cómo existió durante este período la geografía escolar, se verá, primero, afirmando los intereses nacionalistas del individuo; segundo, buscando el objeto de la disciplina geográfica, y tercero, como condición para la emergencia del discurso económico.

La geografía como estrategia de afirmación nacionalista

Elemento indispensable para lograr la elevación del nivel general sobre los altos planos de una cultura propia, es el conocimiento del ambiente. Todos sentimos a Colombia como Estado o forma de equilibrio político, y la sentimos como país o expresión geográfica. Pero es preciso que una educación que labore penetrante y vigorosamente nos haga sentirla como patria, o sea, como el resultado a la vez espiritual y biológico de dos poderosas fuerzas de interacción perenne: la del suelo, y la de una raza que, solidarizada sentimentalmente, se ha vinculado como por arte de una conexión orgánica a la tierra nativa,

de cuyas fuentes vitales, inextinguibles y fecundas, surgen para el elemento humano, con munificencia perpetua, los principios generadores de sus energías funcionales.

DIEGO CASTRO BARRERA,
estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación. 1934.

Lo que se describe a continuación es la forma en que fue territorializándose el sujeto en función de los intereses nacionalistas. Se trató de una práctica relacionada, en este caso, directamente con la escuela; una práctica que transformó lo que se había instituido durante algo más de un siglo. En la escuela ilustrada que propendía a la civilización desde finales del siglo XVIII se procuraba la emancipación del hombre, para lo cual se organizó un sofisticado dispositivo que funcionaba por medio de una estrategia pedagógica que podría llamarse, según el término de la época, *instruccionista*. Desde comienzos del siglo XX dicha estrategia comenzó a cambiar. El movimiento de escuela nueva o pedagogía activa estaba cambiando radicalmente el modo de funcionar de las instituciones, a tal punto que se invirtió la tradicional relación de autoridad entre el maestro y el alumno. Pero el predominio de los intereses del niño sobre el de los maestros no era un asunto solo pedagógico, o psicológico, sino un asunto de Estado.

Lo que se encontró en estos años fue un conjunto de medidas de tipo administrativo que afectaba programas, reglamentos, roles y funciones, dirigidos a comprometer el nuevo orden institucional con los valores arraigados en el territorio. Lo que primero debía hacer la escuela con los niños, desde sus primeros años, era familiarizarse con su terruño y con su entorno inmediato, donde estaba su pasado, sus tradiciones, donde encontraría su identidad. Mientras el Estado le daba forma jurídica al territorio, la escuela debía darle la forma nacionalista a los niños.

La espacialización de las relaciones sociales atravesó todo el espectro de las prácticas institucionales de aquellos años, desde la escuela hasta el Estado, mediados por un nuevo saber sobre lo social que se ocuparía de hacer efectivas y necesarias las referencias al territorio. Imanuel Walerstein (1999) lo registraba así para hablar del devenir de las ciencias sociales en la Europa de comienzos del siglo XX:

(...) Sin embargo, en la práctica la ciencia social se basaba en una visión particular de la espacialidad, aunque no era declarada. El conjunto de estructuras espaciales por medio del cual se organizaban las vidas, según la premisa implícita de los científicos sociales, eran los territorios soberanos que colectivamente definían el mapa político del mundo. Casi todos los filósofos sociales daban por sentado que esas fronteras políticas determinaban los parámetros espaciales de otras interacciones claves –la sociedad de la ciencia, la economía

nacional del macroeconomista, el cuerpo político del politólogo, la nación del historiador. Cada uno de ellos suponía una congruencia espacial fundamental entre los procesos políticos, sociales y económicos. En ese sentido la ciencia social era claramente una criatura, si es que no una creación, de los estados, y tomaba sus fronteras como contenedores sociales fundamentales (pp. 20-34).

Con base en esta tesis, se dirá que con el nacionalismo se transformó el modo de ser del sujeto propio del humanismo —que le había prometido la civilización— al territorializarlo, al sujetarlo a la tierra. Y la geografía fue uno de los instrumentos estratégicos para cumplir tal propósito.

En ese período la geografía se ocupó de buscar las leyes que explicaban la configuración del espacio. Ya no bastaba con describir o enumerar los accidentes físicos naturales. Ya las misiones corográficas o las expediciones que se habían emprendido por el mundo no se harían a nombre de un saber científico universal interesado en ordenar y clasificar el mundo. Los reformadores de este modo de leer los mapas y de pensar el territorio fueron los más duros críticos de estas prácticas y condenaron con especial dureza la forma en que se había enseñado la geografía en la escuela, ridiculizándola con el mote de enseñanza memorística, meramente descriptiva de accidentes, capitales o alturas. Esto pasaba a ser inconcebible:

(...) se le ha dado excesiva importancia a la geografía física y a la política, y se les ha exigido a los estudiantes el aprendizaje memorista y árido de hechos geográficos aislados, y de nombres de países, de ciudades, de mares, de ríos, de montañas, de cabos, de islas y de penínsulas, sin que se les haga ver las causas ni el significado “humano” de tales hechos. Es preciso evitar en cuanto sea posible dicho aprendizaje y buscar la enseñanza de las causas y de los procesos geográficos e históricos (Ministerio de Educación Nacional, 1935: 200).

Se había producido un extrañamiento frente a algo que había sido admirado y exaltado durante décadas; ahora el asunto no era saber localizar uno u otro punto sobre la superficie terrestre, sino saber entender la lógica con la que se ordenaba el territorio. Para ello era necesario acercarse de forma empírica al entorno y observar los factores físicos, económicos y humanos que allí interactuaran, y deducir de allí las claves que explicarían las leyes del ordenamiento espacial de territorios soberanos.

Lo que la escuela activa instauró fue la idea de que el aprendizaje se producía a partir de los intereses inmediatos del niño, y ello provenía ante todo de la percepción del espacio, que sería el referente fundamental en la constitución de su personalidad y, por tanto, de su subjetividad. Esta premisa fue el sustento de los afanes nacionalistas y se convirtió en el derrotero de múltiples experiencias

pedagógicas que buscaban renovar la escuela (el excursionismo escolar, entre otros). Desde múltiples lugares se impulsaban estos cambios. En la *Revista Cultura* (1930), por ejemplo, se insistía en la renovación de la geografía de la siguiente manera:

(...) Todo se reduce, pues, a grabar indeleblemente las representaciones fundamentales y a aplicarlas inteligentemente a las circunstancias propias de otros países. (...) Estos dos factores junto con la situación del país en relación con las grandes venas del comercio mundial permiten inmediatamente formular deducciones tocantes a sus industrias, a su población y, en ciertos límites, hasta relativas a su historia. (...) Las poblaciones y las superficies de los países extranjeros se estudiarán por comparación con las del municipio, la comarca, el departamento o la república de Colombia (pp. 1007-1008).

De lo que se hablaría ahora no sería de una superficie terrestre cualquiera, sino de mapas divididos políticamente en países. Aunque esto ya existía desde el siglo XIX, dichos mapas mostraban los aspectos físicos, económicos y culturales en una interacción tal que sería propia de cada país. Las tres cordilleras, el río Magdalena, las sabanas y las selvas, la distribución del poblamiento, de las ciudades y los puertos, todo eso sería, antes que otra cosa, colombiano. En la escuela había que enseñar a deducir esto, siempre a partir del entorno más cercano. Los fenómenos bióticos definirían el tipo de actividad económica propia de una región, y esto, leído desde la historia nacional, explicaba lo que debía ser amado por los escolares.

Este giro se produjo en y desde la pedagogía activa. El movimiento que se había iniciado desde la década de 1910 por iniciativa de intelectuales pedagogos como Tomás Rueda Vargas y Agustín Nieto Caballero estaba formalizándose en forma de política pública a partir de 1930, cuando encontraron un escenario político propicio para producir cambios estructurales en los contenidos de la enseñanza y en las formas de organizar los planes de estudio.

Esta reforma requería un maestro distinto; no un erudito, culto, humanista, locuaz, sino un investigador, conocedor del territorio, cercano a las vivencias de los niños, capaz de poner en escena, de experimentar con las cosas. Por esta razón se puso tanto énfasis en las reformas de las normales y en las instituciones formadoras de los maestros de secundaria.

El eje de las prácticas pedagógicas de esos años giraba alrededor de la actividad física; el movimiento, la calistenia y el ejercicio en general tampoco se hacían en abstracto, sino con una finalidad política, que era la del reconocimiento y apropiación del entorno físico. El cuerpo debía disponerse a inte-

ractuar vigorosamente con la geografía. Por eso se pusieron de moda las excursiones y las salidas de campo, para observar, recolectar objetos, para sentir y vivir la experiencia de las culturas que habitaban. Todo esto debía ayudar a entender qué tanto las personas sabían explotar los recursos que la naturaleza había puesto a su disposición. Se trataba de una ciencia experimental, más que descriptiva (Resolución Número 37, 1939: 44).

La geografía escolar seguía una secuencia lógica que iba de lo cercano a lo lejano; siempre se debía comenzar por lo que se tenía alrededor y en la medida en que los cursos iban avanzando, se alejaban cada vez más, hasta llegar al estudio de los países más lejanos. En cualquier caso, la otra secuencia lógica que se instaló fue la del predominio de lo físico sobre lo humano. Aunque eso fue objeto de un debate (determinismo), en el orden de los programas siempre se comenzaba por los aspectos geomorfológicos, hídricos, climáticos, etc., para luego analizar los aspectos sociales y económicos. De la interacción entre unos y otros se deducían los rasgos culturales que identificaban la población, razón última de tales estudios. En mapas tridimensionales se trataba de entender las leyes que resultaban de las interacciones de la naturaleza con la acción humana, pero siempre en busca de la identidad cultural, de lo que significaba ser antioqueño, boyacense, llanero o costeño y, sobre todo, de lo que significaba ser colombiano.

Los modos de ser humanos, las llamadas idiosincrasias, provenían de allí. La escuela toda debía ayudar a ubicarse en el espacio (esto tenía su matiz en un país predominantemente rural), pues de eso dependían el sentido y la razón de ser de la existencia, en el marco de la identidad cultural. De allí provendría el sentimiento de respeto y amor a la tierra natal. El niño aprendería así a comprometerse con ella; es lo que acá se ha llamado *territorialización del sujeto*.

Para la escuela secundaria, en franco proceso de expansión, también se estaba reformando la enseñanza de la geografía. En este nivel de la educación ya comenzaba a hablarse de ciencias sociales, y estas debían estar articuladas por los saberes histórico-geográficos, que a su vez, desde la perspectiva del interaccionismo naturaleza-cultura, pasarían a configurar el saber de la antropogeografía (López de Mesa, 1935: 90). Hacia mediados de la década de 1930 se incrementaron las horas de estudio de la geografía, dándole prioridad a los temas de lo que se llamó *lo colombiano*. Desde la perspectiva de López de Mesa (1935), esto suponía una mirada histórica que pasaba por identificar la manera en que en el tiempo la geografía había marcado nuestro devenir:

(...) la inutilidad de seguir como derrotero la distribución orográfica del territorio, cuando el más elemental análisis de nuestra vida económica y social nos está diciendo a gritos que es el agua la que rige toda nuestra

biología y organiza nuestro comercio. El Río Magdalena fue siempre un “aglutinante” físico de la nacionalidad colombiana de una eficacia casi milagrosa (p. 91).

Esta fue la entrada a las llamadas *geografías económica y humana*, unas nuevas variables del saber geográfico, que exigían un cambio en las formas de enseñanza. Esta nueva geografía ya no podía insistir en la descripción y memorización de los aspectos físicos, porque requerían ejercicios analíticos, capaces de establecer relaciones entre variables distintas, y con ello se demandaba la participación activa del estudiante. Esta condición del aprendizaje activo fue fundamental para entender también el lugar del maestro, pues se requería una práctica investigativa que habría de ser determinante para la producción del conocimiento geográfico y social en nuestro país.

Esta demanda pedagógica fue la que en parte hizo posible hablar de ciencias sociales en la escuela durante este período. De hecho, se le recomendaba a los maestros, desde diferentes medios de información, la manera adecuada de acceder a los datos que se requerían para hacer las consultas investigativas del caso. Así, se veían con frecuencia mensajes en la *Revista Cultura* que se les recomendaban para ello fuentes como la del Banco de la República o el Ministerio de Industria (*Revista Cultura*, 1930: 1007-1008).

Del mismo modo, la geografía era en sí misma una disciplina fundada en datos empíricos, lo cual exigía conseguir permanentemente información para hacer análisis en situaciones concretas; esto les exigía a los maestros y a los estudiantes estar atentos. Se trataba de una preocupación que se expresaba, desde comienzos de siglo, relacionada con la necesidad de orientar las investigaciones con criterios experimentales antes que enciclopédicos; esta tendencia llegó a la pedagogía y así a la enseñanza de la geografía, la cual se consideraba especialmente obligada a fundar sus teorías en la comprobación de los fenómenos observados.

Desde la Facultad de Educación que había fundado Rafael Bernal Jiménez (1933) se planteaba, con Decroly como sustento, que el aprendizaje de los niños solo era posible a través del estímulo de sus sensaciones, y para ello era conveniente incitarlos a viajar, a realizar excursiones, así fueran imaginarias. Para ello debía existir en las escuelas y colegios un fondo bibliográfico con información estadística (económica, demográfica, social, meteorológica) representada en gráficos y cuadros que les permitiera a los maestros guiar a sus alumnos en este tipo de recorridos; allí los mapas adquirirían otro tipo de funciones, menos descriptivos y más explicativos. Incluso se estaba incorporando en algunas instituciones el uso de tecnologías avanzadas, como la fotografía y el cinematógrafo (proyecciones luminosas, como se le llamaba en ocasiones), a veces incluso

realizados por los mismos estudiantes, como una forma de acercarse a la realidad de forma más realista, menos abstracta (Tache, 1933: 47-51).

En la Escuela Normal Superior se realizaban estas prácticas de manera recurrente. Pablo Vila lo había institucionalizado en el Gimnasio Moderno a comienzos de siglo¹⁹ y luego como profesor de geografía económica y política. Viajaba con los estudiantes a reunir información empírica de las diferentes regiones para luego trabajarla en sus seminarios; de allí salían importantes documentos que le sirvieron para escribir luego su texto de geografía regional de Colombia²⁰ (Vila, 1945: 127-130; Sáenz, 1995: 45-54). El libro de Vila, al tiempo que fue de consulta general, se pensó como un texto escolar²¹.

Lo que se procuraba era que la geografía fuera un saber útil, vivo y experimental, como se enunciaba insistentemente para las llamadas *ciencias modernas*; para ello el salón de clase debía ser una especie de laboratorio donde se analizaban y ordenaban los datos recogidos en terreno (excursionismo escolar). La técnica del seminario consistía en discutir colectivamente el trabajo que de manera sistemática llevaba en su cuaderno cada estudiante; con la información de los fenómenos físicos y sociales, recogida y organizada, y complementada con imágenes y lecturas, podrían hacerse inferencias en los mapas y caracterizar cada vez mejor una región geográfica determinada. Solía complementarse estos ejercicios con maquetas hechas en greda o arena donde se representaba el entorno físico (orografía, hidrografía, climatología). De esta forma la enseñanza se hizo científica, según los parámetros de la época²².

La imposible antropogeografía

Lo que hasta ahora se ha mostrado sirve para insistir en la tesis de este trabajo: la geografía de Colombia no tuvo un desarrollo disciplinar independiente del

19 Pablo Vila había venido a Colombia para acompañar a Agustín Nieto en el Gimnasio Moderno, en 1915. Regresó a su país en apoyo a la República en la década de 1920 y luego tuvo que exilarse en Colombia en 1936 por la persecución franquista. En 1945 tuvo que salir del país, acosado también por los conservadores en el poder, y se instaló en Venezuela.

20 Colaboraron en la elaboración de este texto Ernesto Guhl y Miguel Fornaguera, hijo.

21 Los historiadores de las ciencias sociales no identifican a Pablo Vila como un pedagogo, sino como un investigador. Incluso se afirma que es uno de los pioneros de la geografía moderna, que ayudó a desprenderla de los cánones escolares. Sin embargo, una lectura más juiciosa de su obra muestra todo lo contrario, su quehacer estuvo comprometido antes que cualquier otra cosa, con la pedagogía y en sus escritos siguió las convenciones de los textos escolares.

22 Lejos de las apreciaciones que hicieran los geógrafos en la década de 1980, cuando creían estar inaugurando por fin el verdadero conocimiento científico de su disciplina, juzgando a la geografía escolar por haber creado una imagen empobrecida de ella, lejos de tal apreciación, los programas y los textos de geografía de la primera mitad del siglo ya habían incorporado las prácticas propias de estos métodos llamados científicos.

ejercicio de su enseñanza en la escuela²³. En el siglo XIX, el primer texto que se escribió sobre lo que habría de llamarse *Colombia*, fue el del coronel Pedro Acevedo Tejada: *Noticia sobre la geografía política de Colombia*, y fue recomendado por el vicepresidente Francisco de Paula Santander como guía en el Plan de Estudios que implementó en 1826 (Sáenz, 1995).

Antes de poseer un cuerpo de conocimientos claramente demarcados, los primeros textos para la enseñanza de ese saber eran recopilaciones de la información que provenía de los botánicos, de los viajeros que describían paisajes y hacían descripciones de las formas de vida de las comunidades que visitaban, así como de las misiones militares. Ellos fueron sus autores. Entre los textos más importantes están: *Geografía física y política de los Estados Unidos de Colombia*, *Compendio de Geografía Universal* (Felipe Pérez, 1862-1871, respectivamente), *Geografía general de Colombia-Compendio de geografía general, física y especial de los Estados Unidos de Colombia* (General Tomás Cipriano de Mosquera, 1866), *Compendio de Geografía* (Gabriel Cubiles, 1862).

El esfuerzo por reunir toda la información dispersa que existía a finales del siglo XIX lo hizo otro militar: Francisco Javier Vergara y Velasco. Su *Geografía de Colombia* (1888, primera parte, 1892, segunda parte) fue aceptada como texto oficial por el presidente Rafael Núñez, y luego ratificado por Miguel Antonio Caro, quien autorizó la impresión de 2.000 ejemplares para ser entregados a todas las escuelas. En 1902 salió la segunda edición ampliada (*Nueva Geografía de Colombia*) y luego una tercera ilustrada con gráficos, mapas y cuadros estadísticos (Blanco, 1948: 34-47). Este trabajo siguió las pautas trazadas por Agustín Codazzi y por Elisée Reclus, quienes, desde el positivismo, insistían en ser fieles a la información y a los datos recogidos en el terreno.

Elisée Reclus había escrito *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta* (1861), donde describía los paisajes visitados como miembro de una compañía comercial. Vergara y Velasco se interesó por el trabajo de Reclus y terminó enviándole información valiosa para el capítulo sobre Colombia, incluido en su *Nueva geografía universal*. En 1938 tradujo y publicó en Colombia ese capítulo con comentarios de Reclus. La importancia de la obra de Vergara fue paralela a la de

23 En referencia a esta hipótesis, Gibs señalaba en 1928, en un trabajo sobre la enseñanza de la geografía, que: "En los momentos actuales, y en esto nos apartamos de la opinión de algunos profesores franceses, la ciencia geográfica está en período de formación, no ha franqueado la etapa decisiva, ni mucho menos. (...) Hasta el siglo pasado, los geógrafos, viajeros, naturalistas y todos los investigadores de la Tierra, no han hecho más que aportar y acumular datos. (...) M. W. Rosier, en el IX Congreso Internacional de Geografía, consideraba que la geografía, como rama de la enseñanza, tiene por objeto la lectura de mapas y la descripción científica de la Tierra; es decir, de los diversos elementos físicos y orgánicos cuya combinación y encadenamiento determinan la fisonomía actual del globo. (...) Por estas razones creemos, como decíamos al principio, que el lector se dará clara cuenta de que si la Geografía aún no ha salido de su período de constitución, su metodología, forzosamente, ha de seguir el mismo proceso" (Gibs *et ál.*, 1928: 6-10).

Henao y Arrubla²⁴, y con sus 1.200 páginas se convirtió en un texto novedoso por superar el análisis basado en la geografía política e introducir el concepto de regiones naturales, propio de la tradición francesa (Sociedad Geográfica de París). Muy influenciado por el determinismo, consideraba que la economía, la cultura y las dinámicas sociales, incluida la pobreza, dependían de los rasgos físicos del territorio.

Al tiempo que se creaba la Academia Colombiana de Historia y Antigüedades, inspirados en valores nacionalistas, se instituía en 1903 la Sociedad Geográfica de Colombia (decreto 809); sus fundadores, el presidente José Manuel Marroquín y el ministro de Instrucción Pública, Antonio José Uribe, hablaron de las disciplinas geográficas como un conocimiento trascendental que llamaron el *desenvolvimiento orgánico de la patria*. Conformaban su máximo órgano de dirección, además del ministro de Educación, el director del Observatorio Astronómico Nacional, el director del Instituto Geográfico Militar y el jefe del Estado Mayor General. Solo hasta 1928 se redactaron los reglamentos donde se le encargaba producir las investigaciones necesarias para su enseñanza en escuelas y colegios:

(...) los estudios e investigaciones de geografía por medio de cursos, premios a las obras que se publiquen y a los estudiantes más distinguidos en los cursos superiores de la materia, y por cualquiera otro medio que la Corporación establezca y que reglamentará mediante acuerdos especiales (Artículo 6°).

Su principal tarea fue vigilar lo que se enseñaba y despertar el entusiasmo por la geografía entre la juventud colombiana. Como cuerpo consultivo del gobierno nacional se le solicitó también atender los requerimientos de los diferentes órganos del poder público relacionados con información geográfica (Artículo 2°). En realidad entró en funcionamiento hasta 1934, gracias al apoyo financiero del gobierno nacional. Sus oficinas se abrieron en el Observatorio Astronómico Nacional y el Ministerio de Educación revivió el *Boletín* institucional, cuyo único ejemplar había salido en 1907. Este órgano de divulgación sirvió para mantener intercambio con organismos gemelos en Estados Unidos y Europa.

En varios departamentos se crearon centros geográficos desde donde se realizaban tareas regionales específicas. Su importancia radicó en el levantamiento de la información local útil para ir configurando una panorámica nacional cada vez más completa y para suministrar insumos para la elaboración de las monografías que se usaban en la enseñanza. Los más destacados fueron los del Atlántico y Nariño, donde también se creó el CILEAC, con sede en Sibundoy

²⁴ Vergara escribió un texto sobre Historia de Colombia con el que participó en el concurso del que fue ganadora la obra de Henao y Arrubla. Sobre este trabajo, véase Consuelo Ospina (2006).

(Putumayo), además de los de Bucaramanga, Bogotá, Cali, Cartagena, Manizales, Montería, Popayán y Tunja.

En forma paralela se llevaba a cabo la tarea de delimitación fronteriza, fundamental para los intereses nacionalistas. Varios de los miembros de los centros geográficos regionales estaban en esta labor, apoyando a la Oficina de Longitudes y Fronteras adscrita al Ministerio de Relaciones Exteriores. Dicha oficina había comenzado sus labores en 1902, tratando de avanzar en el trabajo que había dejado iniciado Agustín Codazzi, pero se atrasó por los episodios de la guerra de los Mil Días, y vino a retomar sus funciones en 1910.

Del equipo hacían parte: Rafael Álvarez Salas, Enrique Morales, Ricardo Lleras Codazzi, Santiago Cortés, Julio Garzón, Francisco Casas, Alfredo Vásquez Cobos y Julio Garavito Armero, y debían trazar el mapa de longitudes y latitudes, las alturas, los linderos con los vecinos y el itinerario de las vías férreas (Rivas, 1957: 7).

Para asumir estas y otras funciones de manera más técnica y orgánica, se creó en 1935 el Instituto Geográfico Militar. Las nuevas tecnologías, como la triangulación geodésica y la aerofotogrametría, obligaba a verificar datos levantados en terreno, máxime cuando se había vivido la guerra con el Perú (1930) y se había hecho evidente que la falta de precisión en la delimitación de las fronteras exponía al país a la pérdida de más territorio. Más adelante el gobierno de Eduardo Santos trasladó el Instituto del Estado Mayor General del Ejército, de donde dependía orgánicamente, al de Hacienda y Crédito Público, adjudicándole además las funciones de levantar las cartas catastrales de todo el país. Así pasó a llamarse Instituto Militar y Catastral (1940), y luego, en 1950, Instituto Geográfico Agustín Codazzi (Montañez, 2000: 68-69; y Rusinque, 1985: 4-15).

Para mediados de la década de 1930, se consideraba que ya se tenía suficiente información sobre la realidad geográfica del país como para mostrar aquello que le daba unidad territorial a la nación. Para ello se propuso elaborar el *Diccionario geográfico de Colombia*, como una obra sin ética que recogiera el trabajo de levantamiento topográfico que durante años se había hecho a propósito de muy diferentes intereses; la base sería el *Vocabulario geográfico de Colombia*, que uno de los miembros de la Sociedad Geográfica de Colombia (Alfredo Bateman Quijano) había elaborado²⁵, complementado con estadísticas, mapas, croquis y planos con información sobre las vías de ferrocarril y carreteras, estudios geológicos y paisajísticos que durante décadas los viajeros habían registrado, junto a la delimitación de propiedades hecha por los particulares, y el trabajo más

25 El vocabulario era una lista de más de cuatro mil nombres de accidentes geográficos, lagos, picos, ríos, ciudades, pueblos y parajes diversos.

sistemático de las comisiones gubernamentales de fronteras y la Oficina de Longitudes creada para esos fines.

Era el momento de hablar de una *geografía patria* que sistematizara lo que se sabía sobre el territorio, “(...) una obra ordenada, metódica, de abundante material y de carácter científico sobre la Geografía Patria, en donde se estudien todos los aspectos del país y se expongan ellos por orden alfabético” (Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia, 1935: 82).

Una información que existía dispersa, recogida con fines diversos, se convertía ahora en un saber interceptado por el interés nacionalista para darle otro sentido y convertirlo en el diccionario geográfico de Colombia, superficie de emergencia de una nueva realidad llamada Colombia. Aunque este trabajo todavía demoraría años en materializarse, ya se expresaba la necesidad de darle un cuerpo más formal a este nuevo saber. Lo que el proyecto de diccionario puso en discusión era si se trataba de un saber sobre el territorio o sobre la población.

Desde el siglo XIX, cuando el poder comenzaba a tornarse biopolítico²⁶ (interesado por la vida de la población), al decir de Foucault (2000), la geografía se preguntaba si su objeto de trabajo eran las sociedades o el territorio. En las universidades alemanas comenzaba a aparecer como una disciplina nueva, pero para diferenciarse de su pasado referido a la descripción física de la tierra, tuvo que llamarse *geografía humana*. Esto le significó entrar a disputarse el campo de saber con la antropología, que era también una disciplina emergente en este nuevo modo de ser del poder de la época. Su sesgo y su particularidad, desde entonces, fueron la influencia del medio sobre el comportamiento humano y social; sin embargo, esto le significó no pocas discusiones en medio de posturas ambiguas, pues epistemológicamente oscilaba entre los métodos de las ciencias naturales y aquellos que surgían de la observación de los grupos humanos, propios de los viajeros y los primeros etnógrafos (Wallerstein, 1999: 20-34; Cerón, 1988).

Lo que no se ponía en duda en los años treinta del siglo XX era que los estudios de geografía física tenían sentido para explicar los fenómenos sociales y culturales que ocurrían en un espacio determinado. Dicho espacio en ese momento se había nacionalizado, por eso cobraba especial importancia la geografía humana, en tanto podía ayudar a dar cuenta de aquello que constituía la identidad del pueblo. Lo que se reclamaba era una explicación acerca de la influencia que tendrían los fenómenos fisiográficos, climáticos y ambientales en la configuración de un talante o una idiosincrasia del pueblo. El llamado *determinismo geográfico* fue hijo directo del fenómeno de territorialización del sujeto que viene describiéndose; desde allí también se alimentó el racismo en sus muy variadas formas.

26 Respecto al debate sobre este concepto introducido por Foucault, véase Castro-Gómez (2010).

Este asunto fue planteado primero que todo en los textos de geografía y en los planes de estudio de las escuelas primarias y de las instituciones formadoras de maestros; también se expresó en las monografías regionales que se promovían desde el Ministerio de Educación para analizar la incidencia del medio en diferentes grupos poblacionales.

Luis López de Mesa, siendo ministro de Educación en 1935, en el marco de su programa bandera: *La cultura aldeana*, nombró a un experto sociólogo por departamento para que llevara un registro diario de sus observaciones sobre las relaciones entre paisaje, raza y costumbres. De allí saldría lo que el ministro llamó *investigaciones de antropogeografía colombiana*, que permitirían conocer la verdadera idiosincrasia nacional. Estos conocimientos habrían de convertirse en los contenidos de los planes de estudio a partir de los cuales se evaluarían los escolares, tal como se estableció en la resolución 902 de noviembre 8 de 1938, según la cual los inspectores (llamados allí: expertos en orientación y organización de las labores del magisterio) preguntaban sobre asuntos como los siguientes: ¿Cuál es la influencia de:

- La posición geográfica sobre el desarrollo
- El medio geográfico sobre los modos de vida
- El hombre sobre el medio ambiente
- Las materias primas sobre el desarrollo regional
- La industria sobre el progreso
- Los medios de comunicación y transporte sobre la producción
- Los elementos naturales e industriales sobre el consumo familiar?

En 1939 salieron a la luz nuevos programas con dichos contenidos y allí apareció por primera vez el concepto de *medio ambiente* y la preocupación por el efecto que tenía la acción humana sobre la naturaleza, una visión que décadas más tarde invertiría la ecuación del determinismo geográfico.

Rápidamente las editoriales privadas recogieron estos planteamientos y sacaron textos como el de Bedut (Botero, 1940) con una mención expresa a la antropogeografía, cuyos capítulos se ocupaban de las características de las culturas regionales en aspectos como: idioma, religión, vida social, raza, modos de vida y formas de gobierno. Todavía en 1955, la estructura del libro de texto *Geografía superior de Colombia*, que publicó el hermano de la Salle Gonzalo Manuel, se soportaba sobre las relaciones entre los aspectos físicos del territorio y las características culturales de la población, haciendo énfasis en aspectos históricos, pasado y presente, de la situación económica del país.

Estas tesis deterministas, biologicistas y evolucionistas se volvieron hegemónicas y aparecían en todos los trabajos, escolares y no escolares, con los

que se pretendía caracterizar la realidad social. Los intelectuales de diferentes vertientes ideológicas coincidían en que así podía describirse la personalidad de los grupos poblacionales según el entorno geográfico en el que vivieran. Así, se crearon estereotipos acerca de los habitantes de tierra caliente, percibidos como alegres, bullosos, comunicativos y sociables; los de clima medio: trabajadores y amantes de la tierra; y los de clima frío: reservados, amigos de las labores industriales y caseras. Incluso se justificaba la pobreza generalizada del país, comparada con la de las regiones que tenían estaciones, por la falta de previsión provocada por la generosidad de la naturaleza. La grandeza de un Estado estaría determinada también por su posición geográfica en el globo, pues dependía de los recursos que tuviera, el acceso al mar, los vecinos, etc. (Arango, 1955: 37; Londoño, 1955: 12, 111).

Algunos académicos vinculados a la Escuela Normal Superior le daban la vuelta a la relación haciendo énfasis en la acción cultural del hombre sobre el medio, más que en el condicionamiento natural. Entre ellos estaba Pablo Vila, el pedagogo catalán²⁷.

Según esta mirada, los aspectos biológicos, físicos y naturales interactuaban de manera recíproca con el hombre, produciendo fenómenos económicos y sociales que demarcarían espacialmente una región u otra. Esto podía rastrearse históricamente, tal como venía haciéndolo la historia de *los annales*, con autores como Labrousse y Braudel (Jaramillo Uribe, 1994: 4-6).

Su principal aporte quedó recogido en un texto escolar con el que se formaron varias generaciones de maestros y también jóvenes bachilleres: *Nueva geografía de Colombia: aspectos políticos, físicos, humanos y económicos* (1945). Este trabajo recogía la información que los estudiantes de la Normal Superior levantaban en el terreno o en las bibliotecas y centros de información disponibles, bajo su tutela en el seminario que dirigía. Su novedad, además del enfoque, eran las fotografías aéreas de ciudades y de paisajes que caracterizaban cada región.

A partir del concepto de *región natural*, creado por Vergara a comienzos de siglo, levantaba los datos sobre vías, producción y tipos de vivienda, con lo cual completaba el cuadro de la clasificación hecha por quien Vila consideraba el modernizador de la geografía. El propósito de estas investigaciones no era solo pedagógico, su interés ya comenzaba a desbordar la escuela y derivaba de allí importantes recomendaciones de política agraria, desarrollo urbanístico y previsiones climatológicas (Sáenz, 1995: 45-54).

²⁷ Formado en la *Scola de Mestres*, de la corriente del Instituto Libre de Enseñanza de Madrid, impulsaba la escuela activa, de allí su interés por los viajes, por el territorio y por la geografía (Álvarez, 2011). Era seguidor de la perspectiva regionalista francesa que impulsaba Vidal de la Blanche con sus discípulos Jean Bruñes y Albert Demangeón.

Desde el punto de vista pedagógico, su mayor preocupación fue la de superar la enseñanza de una geografía física meramente descriptiva, para lo cual propuso ponerla a dialogar con la historia, la economía, la antropología y la sociología; para ello trabajaba en la clase con mapas de diferentes temáticas, de manera que al superponerlos pudieran verse las relaciones que existían entre los diferentes aspectos (Jaramillo Uribe, 1994: 159). Con las demostraciones que resultaban de este ejercicio Vila combatía el determinismo geográfico y afianzaba la idea de que el hombre era el amo de la naturaleza y no al contrario, pues quedaba en evidencia cómo en una misma región podían haber existido culturas muy distintas.

El debate frente al determinismo también lo realizaba otro geógrafo extranjero, Raymond Crist, de la Universidad de Florida, quien por esos años se encontraba haciendo estudios sobre la geografía tropical (Herrera *et ál.*, 1994: 74). Ambos coincidían en señalar que el determinismo era una categoría económico-política y no geográfica, pues eran las condiciones de pobreza las que hacían que la población no pudiera imponerse frente a las condiciones geográficas, y no al revés. Justo cuando saliera a la luz su texto de geografía, Vila tuvo que huir de la persecución conservadora que se iniciaba después de la renuncia del presidente López Pumarejo (1945).

En esta misma línea, durante la década de 1940 entró a hacer sus planteamientos Ernesto Guhl, geógrafo alemán que había llegado al país en 1937, también huyendo del nazismo. Como profesor de la Escuela Normal Superior y miembro de la Sociedad Geográfica propuso cambiar los programas de enseñanza de la geografía para darle un carácter humanista a la relación entre naturaleza y cultura y orientarla con sentido práctico y no memorístico (Guhl, 1948: 167-169). Siguiendo la tradición de los trabajos de Vergara y de Vila, su obra desarrolló los conceptos de *región natural* y de *antropogeografía*. Desde allí planteaba la necesidad de hacer un trazado administrativo político del territorio diferente del de los departamentos, toda vez que así lo exigía la diversidad étnica y geomorfológica.

Sus propuestas tampoco se quedaron en el plano de la enseñanza, y fue uno de los que marcó la transición hacia la *geografía académica*, que desbordaría, como ya se ha insinuado, los ámbitos de la geografía escolar. En su biografía quizá podría verse con mucho detalle cómo se dio dicha transición y cómo los saberes escolares fueron fundamentales para descifrar lo que luego sería una disciplina con pretensiones de cientificidad. Inicialmente su afán provenía de la manera en que se enseñaba una geografía con divisiones políticas ficticias sin posibilidades de hacer interpretaciones sobre los efectos prácticos del influjo natural sobre el hombre, y viceversa.

Como no existían todavía suficientes estudios empíricos que permitieran hacer una nueva cartografía, que diferenciara las regiones geográficas de las económicas

y las culturales, quiso hacer el trabajo de campo con sus estudiantes, insistiendo en el potencial pedagógico de sus excursiones por el territorio nacional. De allí surgió su idea de hacer los mapas de las zonas bioclimáticas siguiendo los pisos térmicos. Cuestionó el concepto de regiones naturales con el que habían trabajado Vergara y Vila y propuso diferenciarlas de las regiones culturalmente influenciadas, que llamó *región cultural urbana* o *civilización industrial*.

Otro intelectual fundamental para analizar la producción del saber geográfico y sus relaciones con la pedagogía fue el hermano Justo Ramón (Comunidad Lasallista). Siendo miembro de la Sociedad Geográfica de Colombia y redactor de su Boletín, publicó su principal obra, la *Geografía superior de Colombia* (1951)²⁸. El texto seguía el programa oficial elaborado en 1942 para quinto de bachillerato, donde se recomendaba hacer énfasis en la geografía histórica y económica, apoyado en estadísticas. A su juicio el trabajo obedecía a los parámetros de la antropogeografía (geografía humana), pero aún separaba la descripción física, la población, la economía y las divisiones político-administrativas. Sin embargo, recomendaba hacer ejercicios que mostraran las relaciones entre el uso de los recursos naturales, la historia, la economía y la organización de los municipios y los departamentos.

No se ocupó de hacer las divisiones por regiones naturales, pues consideraba que en el estudio de los departamentos podían analizarse los temas propios de la geografía humana, el estudio de las poblaciones, que era el asunto estratégico que se planteaba para la época.

Para Justo Ramón, Vidal de la Blanche había aportado el concepto de *región* para constituirlo en el tronco ordenador de toda la geografía, con lo cual podía dividirse el espacio según el tipo de habitantes que lo ocuparan. Fue amigo del relativismo del que se hablaba en la época a propósito de la influencia del medio sobre el hombre (C.S., 1951):

(...) No debe, pues, extremarse la influencia sobre el hombre concedida al medio: la geografía por sí sola no basta a explicar totalmente la historia. En presencia de los mismos factores geográficos, hombres distintos obrarán muchas veces de distinto modo, aun en vista de una misma finalidad. La vida de los pueblos pende a cada momento del libre albedrío, la capacidad mental, la preparación, el carácter y demás cualidades morales de los hombres (...) (p. 3).

No obstante, cuestionaba la visión que consideraba materialista, según la cual era el trabajo el que determinaba el dominio del hombre sobre la naturaleza; a su

²⁸ Esta es la fecha de la quinta edición, no se ha tenido acceso a las versiones anteriores. Lo que se constata es que fue un texto reeditado durante más de cuatro décadas.

juicio lo que marcaba el grado de civilización de un pueblo serían sus desarrollos morales. Esta tesis la había tomado de Rafael Núñez, quien a su juicio era el máximo pensador colombiano, cuando decía que el grado de conciencia humano era el que determinaba qué tan civilizado sería un pueblo (C.S., 1951: 5).

El análisis de la riqueza: la emergencia de la ciencia económica

Si se sigue a I. Wallerstein (1999), se diría que la economía fue entendida en Europa durante el siglo XVIII como un fenómeno que hacía parte de la dinámica política, toda vez que era un asunto del Estado; por eso se hablaba de economía política, en referencia a un asunto que hacía parte de la llamada *razón de Estado*²⁹. Sus relaciones con el territorio eran inevitables, pues los asuntos de las colonias eran fundamentales para los Estados absolutos que rediseñaban sus estrategias en la administración de los bienes que provenían de Asia, África y América.

Ya avanzado el siglo XIX, comenzó a hablarse de economía sin el adjetivo política, dado que, perdidas las colonias, se trataba ahora de plantear cómo se garantizaba el libre mercado entre las naciones, buscando beneficiarse de las ventajas comparativas que podía darle a los países europeos su creciente parque industrial. Las nuevas teorías liberales impulsaban el *laissez-faire*, especialmente en Inglaterra y Francia, otorgando a la economía autonomía frente a los designios estatales y atribuyendo su dinámica a factores psicológicos propios de la naturaleza humana, con lo cual se trataba de un fenómeno universal inherente a la sociedad.

En Alemania, en cambio, se vivía un proceso histórico diferente, pues apenas en la segunda mitad del siglo XIX se estaba produciendo el fenómeno de unificación del poder político en un solo Estado (en torno a Bismark, el primer Reich, conocido también como el *hombre de hierro*, 1864-1890). Allí se enmarcaron los asuntos económicos en la tradición historicista que, al ligarlos con la sociología y la jurisprudencia, adquirieron el estatuto de Ciencia del Estado (a la manera de la economía política).

Siguiendo esta tradición conocida como *intervencionismo de Estado* (recogida en Estados Unidos por Keynes) en Colombia durante la década de 1930 quiso realizarse un gran diagnóstico científico que diera cuenta de la realidad para garantizar una administración eficiente y racional de la cosa pública. Se trataba de:

²⁹ Acá coincide el planteamiento con el que hiciera Foucault sobre la gubernamentalidad en sus últimos cursos en el Collège de France, en especial *Nacimiento de la biopolítica* (2007).

(...) crear, literalmente, un nuevo instrumento de análisis y un moderno y vertebrado aparato institucional de investigación, medición y registro de los fenómenos económicos y sociales. La encargada de esta misión fue la Contraloría, en ese momento bajo la dirección de Carlos Lleras Restrepo, que iniciará los estudios censales (de población en 1938), basados en técnicas y definiciones teóricas contemporáneas y que generaría el Censo de Industria de 1945, sentando experiencias claves para el desarrollo de un sistema estadístico mucho más moderno y ágil del que se organizaba esporádicamente antes de los años treinta (Kalmanovitz, 1993: 21).

Los primeros estudios que se hicieron fueron sobre la clase obrera de las principales ciudades del país. En el *Anuario general de estadística* se propusieron divulgar información estadística, mientras que en la revista *Anales de economía y estadística* (llamada luego simplemente revista de *Economía y Estadística*) se publicaban monografías sobre la situación de la vida social urbana en temas como la salud, el costo de vida, los ingresos, vivienda y alimentación (Jaramillo Uribe, 1994). De esa manera la Contraloría organizó todo un servicio de estadísticas económico-sociales, dado que, según Carlos Lleras Restrepo (1938), existía una gran desorganización que afectaba la buena administración del Estado; a ello se sumaría la falta de técnicos (economistas) que orientaran científicamente la administración pública en los temas cruciales para el Estado, lo cual suponía la cuantificación de la población, la industria, el comercio, el empleo y los ingresos (Ibíd.: 1993).

Para ello se ordenó la elaboración de monografías geográfico-económicas por departamento, de las cuales se alcanzaron a entregar las de Atlántico, Antioquia, Boyacá, Bolívar, Cauca, Chocó y Santander. El trabajo que más resonancia tuvo fue la *Geografía económica de Caldas* (1937), elaborada por Antonio García, por el rigor en el manejo de la estadística demográfica, el trabajo de campo que la acompañaba y, sobre todo, por la tesis que sustentó, donde reivindicaba la colonización paisa como modelo de productividad basado en pequeñas unidades familiares que aumentaba la producción de renta agrícola.

García escribió luego otras obras sobre economía, entre ellas: *Esquema de la economía colombiana* (1938) y *Bases de la economía contemporánea* (1948). Este último trabajo lo elaboró en el Instituto de Economía, creado en 1945, a partir de sus notas de clase del seminario que dictaba en la Escuela Normal Superior. Por su pensamiento nacional-populista y su cercanía a Jorge Eliécer Gaitán, los gobiernos conservadores que se sucedieron lo persiguieron (Ibíd.: 1993):

(...) Su experiencia con un populismo civilista como el de Gaitán, para el cual García milita y elabora puntos fundamentales de su plataforma, presentada en

el Teatro Colón en 1945, lo conduce a comprender las dificultades de éxito de movimientos que no tengan asiento en las armas. La experiencia de Perón en Argentina, Rojas en Colombia y del populismo militar en general lo condujeron a buscar concretar sus concepciones con este tipo de movimientos. Estos buscaban la construcción de una industria pesada, capaz de producir armamentos, lo que exigía todo un reordenamiento planificado de sus sociedades y un fortalecimiento de las corporaciones populares. Esa fue la vía que Antonio García percibió abierta para América Latina en los años cincuenta y debía conducir a la independencia política frente a los Estados Unidos (Ibíd.: 24-28).

La economía apareció en la vida universitaria de la mano de la Compañía de Jesús, cuando crearon la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas (1931), la cual dio origen a la Universidad Javeriana (Pontificia Universidad Javeriana, 1933: 5-6)³⁰; allí se habría de formar, según sus primeros rectores, la élite que gobernaría el país, tal como se lo reclamaba la dirigencia empresarial y financiera del país. Los liberales respondieron a esta iniciativa creando la Escuela de Administración Industrial y Comercial en 1934, como dependencia del Gimnasio Moderno; en 1948 se convirtió en la Facultad de Economía Industrial de la Universidad de los Andes. Las materias que se dictaban en ambas universidades trataban temas propios de la economía política clásica, como el de la fisiocracia y el mercantilismo, además de analizar los postulados del socialismo y el comunismo, junto a los estudios de la llamada riqueza nacional.

En la Universidad Nacional la economía era simplemente una cátedra dentro de la carrera de Derecho (Jaramillo Uribe, 1994: 71), pero con la creciente necesidad de la racionalidad estadística, condición para el intervencionismo de Estado, se creó el Instituto de Economía mencionado, adscrito a la Facultad de Derecho (allí se especializaban sus egresados), esto con el apoyo de su rector Gerardo Molina. Antonio García fue encargado de su dirección y fundó allí la revista *Cuadernos de Economía Colombiana*.

Las políticas económicas de la llamada *Revolución en marcha* y, en general, de los gobiernos liberales (1930-1946), habían puesto al orden del día la discusión sobre el grado de intervencionismo que podía o no ejercer el Estado. Dichas reformas supusieron la declaración de la morosidad frente a la deuda externa, la ampliación de la base tributaria y la reforma agraria. Este debate estimuló aún más la realización de estudios relacionados con este campo intelectual haciendo que adquiriera cada vez más un mayor grado de autonomía.

30 Los jesuitas regentaban desde 1622 el Colegio Mayor de San Bartolomé y de él dependían las facultades universitarias. Habían sido expulsados por Carlos III de España en 1767 y retornado en 1844; luego Tomás Cipriano de Mosquera volvió a expulsarlos en 1863. En 1887, con la firma del Concordato finalmente regresaron para quedarse.

Varios de estos trabajos buscaron en la historia argumentos para defender o atacar las medidas gubernamentales. Luis Eduardo Nieto Arteta (1913-1956) defendía las nuevas políticas en su trabajo *Economía y cultura en la historia de Colombia* (1942). Desde otra orilla se pronunció Luis Ospina Vásquez con su libro *Industria y protección en Colombia* (1954), criticando el proteccionismo de Estado y abogando por la libertad de empresa. En 1945 se había publicado *La historia de la moneda en Colombia*, de Guillermo Torres García. Estos dos trabajos pioneros se consideraban como parte de la llamada *nueva historia de Colombia*, durante la década de 1960, no solo por los temas (evolución de las vías de comunicación, políticas monetarias, entre otros), sino por el tipo de fuentes que consultaron (archivos de empresas y familiares) y por la elaboración de series estadísticas históricas que en la historiografía patriótica jamás se habían imaginado.

El debate seguía siendo político, y las posiciones, partidistas (liberales o conservadoras), pero estaban atravesadas por el tema del proteccionismo y la libertad de mercado que regía las formas de ejercicio del poder de la época; este debate solo salió de los límites partidistas con la desnacionalización del poder.

Genealógicamente hablando, la economía tuvo como superficie de emergencia el debate sobre la formación de una conciencia nacional. Como ya se ha señalado, la necesidad de pensar el espacio en clave de nación llevó a la geografía a darle un puesto de preferencia a la economía. Se habló entonces de *geografía económica* para incluir allí los análisis sobre las condiciones físicas en las que podía impulsarse un determinado modelo de industria o los obstáculos y posibilidades del comercio. Este era el énfasis que le daban los liberales a la geografía escolar; para ello incluyeron en la reforma del plan de estudios que hicieron en 1939 información sobre la producción de los principales productos (petróleo, café, tabaco, caña de azúcar, ganadería, minería, carbón, entre otros). En realidad se trataba de un inventario de temas económicos relativamente exhaustivo que suponía un trabajo dispendioso de recolección de información, incluyendo datos históricos.

A continuación se ilustra cómo se listaba el tema de la minería en dicho plan de estudios (Resolución 37, 1939):

(...) Los hallazgos de metal precioso durante la Conquista, la venida de los negros para la explotación minera, la explotación en la actualidad, principales centro mineros del país, grandes regiones mineras en el mundo, principales empresas colombianas que explotan las minas, empresas extranjeras, las regiones mineras y las vías de comunicación, las regiones mineras y la salubridad, el platino, la explotación Nacional de las piedras preciosas, la participación departamental en la venta del oro, las explotaciones mineras y el destroz de nuestras tierras de labor (p. 53).

Otros temas transversales a los capítulos sobre economía eran los de las vías de comunicación, el cuadro de instituciones privadas y oficiales que intervenían en la producción de bienes de consumo y las políticas estatales que regulaban la inversión social (salud, educación).

Así comenzaba a emerger un nuevo tipo de saber pero ligado todavía a la geografía escolar. Luis Enrique Orozco, siguiendo los parámetros de los programas oficiales, publicó en 1937 el primer texto de geografía económica destinado al bachillerato. En su introducción explicaba cómo había acudido a la información proveniente de la Expedición Botánica, los datos que Luis López de Mesa, como ministro de Educación, había recogido por medio del programa de Cultura Aldeana, y los más recientes elaborados por la Contraloría General de la República, por orientaciones del presidente López Pumarejo (Osorio, 1937: 9).

Por tratarse de un texto de geografía escolar, el autor se esforzaba en mostrar las relaciones que había entre el territorio y las actividades propiamente económicas. El primer capítulo lo llamó *Antropogeografía*, como se requería en la época, y en él mostró las relaciones entre las razas y su medio. En el segundo mostró las relaciones entre producción, clima y población, y en el tercero, la influencia de la raza, el clima y la economía en las estructuras administrativas del Estado, para ilustrar cómo el gobierno de la población se hacía mediante una adecuada distribución de la riqueza, dominando el clima y perfeccionando a los diversos grupos humanos (Osorio, 1937: 9).

La novedad del esfuerzo consistió en poner en contacto la antropogeografía (estudio de las razas en su relación con el medio) y los nuevos temas exigidos propios de la economía. Allí hacía énfasis en que no solo importaba la geografía física a la hora de analizar el tipo de productos que se conseguían en una región, sino la idiosincrasia de la población y de las estructuras institucionales que las administraban. Este sería el aporte de la geografía económica a la geografía tradicional, según el autor.

Con la posguerra la geografía cambió de preguntas; ya no sería más el asunto de la relación entre la cultura y el territorio, sino el de la productividad de la tierra. En 1948, a través de su boletín, la Sociedad Geográfica de Colombia comenzó a plantear la necesidad de centrar más la atención en la pobreza de la población que habitaba el campo, en contraste con las inmensas riquezas naturales del país. El problema cambió, ya no importaba tanto el asunto de la identidad cultural ligada a unos límites geográficos, sino el de los recursos naturales entendidos como fuente de riqueza económica que debía proveer de condiciones materiales a la población. Al ser la pobreza el problema emergente, se manifestaron a favor de una política de colonización que permitiera cultivar tierras baldías y ampliar la frontera agrí-

cola; hacer productiva la mano de obra campesina aumentaría la riqueza nacional (Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia, 1948: 120).

El asunto de la productividad de la tierra se convirtió en un tema urgente dado que el campo estaba despoblándose: por el fenómeno de la industrialización creciente, con las medidas de sustitución de importaciones que había generado la crisis económica de Estados Unidos de 1929, y el fenómeno de la violencia bipartidista. La creciente demanda de alimentos de las ciudades en expansión demográfica justificaba las políticas de tecnificación de los cultivos que en la década de 1960 dieron lugar a la emergencia de un nuevo campo de saber conocido como *la cuestión agraria*.

También se produjo un giro en la mirada que el Instituto Etnológico Nacional había tenido sobre las poblaciones indígenas y campesinas. Lo que se había registrado en los mapas físicos de Colombia era que la mayor parte del territorio correspondía a sabanas tropicales, y este dato era leído ahora como una oportunidad para ocuparlas y explotarlas por los campesinos que se encontraban sobrepoblando la región Andina, causando erosión y cansancio en las tierras de las zonas templadas y frías (Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia, 1948):

(...) hombres y brazos que la trabajen y conquisten la selva. (...) un camino hacia el futuro sería la colonización bajo la dirección del Estado. La Geografía es la comprensión de estos problemas de la tierra, y lleva a la conclusión de que en gran parte nuestro destino social, tanto individual como colectivo, depende de ella. El hombre forma parte de la tierra y su vida es la lucha por el dominio de la misma. Por esto el centro de acción del Instituto Nacional es el campo, porque la base del bienestar de un pueblo está en su suelo bien aprovechado por manos campesinas (pp. 122-123).

El otro lugar de enunciación de la disciplina geográfica había sido la Escuela Normal Superior. Allí también se producía un desplazamiento de los asuntos pedagógicos y nacionalistas de los estudios sobre el territorio hacia los problemas de la economía, pero esta vez en relación con una nueva noción que emergía de la posguerra: *el asunto de la ciudadanía*.

Después de que fueran expulsados de la Escuela Normal la mayoría de sus fundadores, en 1948 asumió Rudolf Hommes la dirección de lo que en ese momento comenzó a llamarse Departamento de Ciencias Sociales. Para él la economía debía ser incorporada como una nueva disciplina con su estatuto teórico propio, dada la importancia pedagógica en la tarea de los futuros educadores, pues de ellos dependía la formación de los ciudadanos³¹ que sus tiempos demandaban (Hommes, 1948).

31 Un trabajo reciente que estudia a profundidad este giro de la educación cívica a la formación ciudadana es la tesis doctoral de Ruth Amanda Cortés (2012).

(...) El motivo de la introducción de las Ciencias Económicas en el Departamento se basó en la convicción de que el conocimiento científico de la dinámica económica y la formación de un criterio económico científico son necesarios para los futuros profesores a cuyo cuidado está la educación cívica de las generaciones jóvenes. Una gran parte de los problemas sobre los cuales los ciudadanos de un Estado democrático deciden mediante el uso de sus derechos ciudadanos, son de naturaleza económica y de extraordinaria complejidad. El desconocimiento que muchos educadores tienen de las cuestiones de la vida económica, constituye un defecto que tiene sus consecuencias muy negativas y peligrosas para la sociedad y el Estado (pp. 91-94).

Aunque por su formación en la Universidad de Berlín, Hommes consideraba la economía como parte de las disciplinas del espíritu (*Dilthey*), aún así creía que la cuantificación de la realidad era necesaria para comprender mejor la sociedad.

En síntesis, la aparición de una disciplina como la económica estuvo también relacionada con la transformación que sufrió la geografía escolar cuando dejó de ser importante el problema de la identidad nacional ligada al territorio, y se pasó a estudiar el problema de la pobreza en relación con la productividad de la tierra y con la necesidad de formar un nuevo espíritu ciudadano.

Capítulo 5

El olvido de la pedagogía política

Introducción

Después de mostrar cómo el nacionalismo se constituyó en una manera particular de ejercicio del poder y cómo este tuvo una dimensión pedagógica que incidió en la constitución del llamado *estado docente*, marcando las relaciones entre gobernantes y gobernados durante medio siglo; después de mostrar cómo los saberes escolares relacionados con *lo social* fueron condición de posibilidad de la emergencia de la historia, la antropología, la geografía y la economía, en tanto disciplinas marcadas por la necesidad de afirmar la identidad del pueblo y el ciudadano en relación con el pasado, la sangre y el suelo; después de este recorrido por los estudios sociales de la primera mitad del siglo XX estrechamente unidos a la formación de maestros y a los debates político-pedagógicos que afectaron por lo menos a tres generaciones de intelectuales, se verá cómo entró en decadencia todo ello y cómo fueron configurándose otras condiciones que llevaron a la negación y el olvido de la pedagogía, entendida como práctica política, saber social y espacio para la construcción de la identidad nacional.

El olvido de la relación entre pedagogía y política no fue un descuido, sino una necesidad histórica creada por la idea de que estaban en riesgo la estabilidad política, la sostenibilidad económica e incluso la sobrevivencia de los individuos. La coyuntura de finales de la Segunda Guerra Mundial y luego la llamada *Violencia* estuvieron asociadas a un acontecimiento histórico que definió el giro radical de la década de 1960 y el inicio de un nuevo modo de ser del poder, ahora menos territorializado y menos comprometido con el pasado y las causas del pueblo. Tal acontecimiento tuvo que ver con la tecnocratización de los saberes sociales y de la

pedagogía y con la escisión profunda que se produjo entre los saberes escolares y el modo de producción del conocimiento científico-social.

Lo que se describirá a continuación son asuntos que desde mediados del siglo XX dan cuenta de la ruptura entre la pedagogía y el saber social: de un lado, el modo de ser del poder alejó sus prácticas de los intereses puramente nacionalistas; de otro lado, los estudios sociales debían adquirir el carácter de ciencia y, por tanto, considerar los nuevos intereses desarrollistas. Así la pedagogía pasaría a ser un asunto más tecnocrático y las ciencias sociales pasarían a sustituirla para regir ahora los destinos de la política.

De héroe a villano: el nacionalismo como madre de la violencia

*El mundo ha perdido hoy sus antiguas dimensiones. (...)
Cualquier sujeto medianamente culto puede sentirse
ahora ciudadano de todos los continentes y de los países
todos. La guerra que ha concluido ha herido de muerte
los nacionalismos insulares.*
ÁLVARO ORTIZ LOZANO, 1945.
Revista Javeriana

*Sentimos que se ha producido una ruptura
dramática en la historia colombiana
—durante años hemos percibido en la vida cotidiana un sabor
difuso de lodo y de muerte—, sentimos el ruido subterráneo de
un cambio, de un gran movimiento de estructuras. Sabemos
que estamos al borde de un proyecto decisivo, pero ignoramos
cómo integrarnos en él, cómo iniciarlo, cómo realizarlo.
Nuestra mentalidad sigue siendo anterior a la tragedia.*
JORGE GAITÁN DURÁN, 1959.
Revista Mito

La presión política de la tradición conservadora y eclesiástica, unida a otros factores externos, le habían impedido a López Pumarejo terminar su segundo período en la presidencia (1942-1946). De hecho, cuando era inminente el triunfo en las elecciones de 1942, la reacción de Laureano Gómez, uno de los líderes más beligerantes del partido Conservador, anunciaba lo que habría de pasar (citado en Pécaut, 1987):

(...) El país contempla, horrorizado, la sangre vertida por la persecución oficial, los asaltos al tesoro público y las afrentas del extranjero a la nación (...) Afirmo que el conservatismo irá a la guerra civil y al atentado personal para evitar esta candidatura (p. 337).

Casi todo su período estuvo atravesado por escándalos sobre corrupción que comprometían a toda la familia del Presidente. De hecho, tuvo que dejar su cargo entre septiembre de 1943 y mayo de 1944, delegándolo en Darío Echandía. A su regreso fue objeto de un golpe de Estado que se llevó a cabo en el mes de julio, cuando fue retenido en el momento en que presidía una parada militar en la ciudad de Pasto, al sur del país. De allí salió con el compromiso de que dimitiría en el inmediato futuro, lo cual sucedió un año después, en julio de 1945. En su remplazo asumió por el año que le faltaba Alberto Lleras Camargo, quien se encargó de garantizar las próximas elecciones. El liberalismo se dividió entre los seguidores del oficialismo, en cabeza de Gabriel Turbay, y el ala independiente que encabezaba Jorge Eliécer Gaitán, lo cual contribuyó para que ganara el candidato conservador Mariano Ospina Pérez.

Tras el asesinato de Gaitán en 1948, sobrevino una crisis política que llevó a que Ospina Pérez clausurara el Congreso. El gobierno de Laureano Gómez, quien lo sucedió, eligió a dedo un nuevo Congreso, configurando lo que se conoció como una *dictadura constitucional* (Cataño, 1999: 149).

Estos acontecimientos políticos estuvieron acompañados por una violencia generalizada que se agudizó en varias regiones del país hasta extremos que producían horror. La inestabilidad política llevó al golpe de estado de Rojas Pinilla en 1953, con lo cual se hizo evidente la recomposición del mapa político ideológico que había prevalecido durante la segunda mitad del siglo XX. Los cambios no solo fueron de tipo ideológico, también cambió el modo de ser de una época. De hecho, lo primero que comenzó a transformarse fueron el poder y las maneras de pensar y de nombrar el mundo, entre otras cosas, porque 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 transnacionales³².

En medio de la crisis política y social, la economía crecía. La posguerra llevó a una redistribución internacional de la producción y las empresas más importantes de Norteamérica y Europa trasladaron muchas de sus plantas de producción a los países que comenzaban a llamarse subdesarrollados, en busca de mano de obra barata. El capital empezaba a transnacionalizarse, en un proceso que aún no cesa.

³² Estas tesis se enmarcan en un debate que ha ocupado a gran parte de los filósofos de la segunda mitad del siglo XX; y van desde los trabajos sobre la cultura que inauguraba la escuela de Frankfurt (Marcuse, 1981), pasando por los Estudios Culturales de la escuela de Birmingham (Hall, 2003), hasta el planteamiento de Lyotard en la Condición Posmoderna (1987), el pensamiento crítico latinoamericano (Dussel, 1998; Quijano, 1967), los estudios poscoloniales (Spivak, 1995) y los trabajos de Deleuze (1980) sobre la sociedad de control, siguiendo los planteamientos de Foucault (2007) sobre la gubernamentalidad neoliberal y los trabajos de Hardt y Negri (2002, 2004) sobre Multitud.

De esa manera se generaron nuevas divisas que se invirtieron en grandes obras de infraestructura, necesarias para el nuevo impulso que quiso dársele a la industrialización (segundo momento, después de la década de 1930, de la política de sustitución de importaciones). Estas nuevas directrices se enmarcaron en las llamadas *políticas de desarrollo*, que fue el nombre que se le dio a nivel mundial a las orientaciones de la banca internacional (Banco Mundial, BID, FMI) y del llamado sistema de las Naciones Unidas (Escobar, 1986). Sin fronteras nacionales para el gran capital, comenzaba a debilitarse la disputa imperialista por la hegemonía de unos países en el mercado mundial. Así, los gobiernos de los países europeos, acorralados por la presión de las poblaciones colonizadas, vieron con buenos ojos la posibilidad de retirarse de Asia, África y el Caribe. Su permanencia allí afianzaba los sentimientos nacionalistas y exacerbaban peligrosamente los ánimos, como sucedió con la invasión americana a Vietnam, que generó un repudio más o menos generalizado adentro y afuera de las fronteras estadounidenses.

Por lo demás, el capitalismo necesitaba un solo mercado para la libre circulación de las mercancías que ahora se producían sin importar las fronteras nacionales. El capitalismo cambió, dado que ahora los mayores niveles de rentabilidad no provendrían de la producción de manufacturas, sino de la llamada industria cultural³³.

La polarización que se produjo con la llamada Guerra Fría también ayudó a minar los intereses nacionalistas, sometiéndolos a la política de realineamiento internacional que impusieron Estados Unidos, de un lado, y la Unión Soviética, de otro.

En Colombia el dictador Gustavo Rojas Pinilla convocó una Asamblea Constituyente en la que se oficializó el ingreso al bloque que lideraba Estados Unidos, a través del acto legislativo # 7 de septiembre 14 de 1954, en el cual se declaró a Colombia como un país anticomunista y se inició una guerra que seguía los parámetros del llamado *macartismo*³⁴. Con el acuerdo de Benidorum (que formalizó el Frente Nacional³⁵) pactado entre Alberto Lleras Camargo y Laureano Gómez en 1956, se formalizó la entrada del país a la dinámica económica y política mundial, en la que se comprometía a impulsar el Desarrollo de la mano de los principios de la civilización cristiana.

33 Al respecto, véase la tercera parte del trabajo de Hardt y Negri (2002).

34 El *macartismo* fue el nombre que se le dio a la política que impulsó el senador estadounidense Joseph McCarthy entre 1950 y 1956, en la que se ordenó una persecución sistemática contra los dirigentes de oposición: políticos, intelectuales y toda clase de expresiones críticas, con el argumento de un supuesto complot soviético en contra del Departamento de Estado de Estados Unidos.

35 Por el cual se sucederían alternativamente en la presidencia y la administración del Estado, cada cuatro años, durante cuatro períodos, el partido Liberal y el Conservador (1958-1974).

En efecto, se produjeron cambios en la estructura demográfica (se invirtió aceleradamente la proporción de población rural y urbana, pasó de ser 70%-30% a 30%-70%, en el lapso de la segunda mitad del siglo XX), y en la composición de las clases sociales (aumento de clases medias y proletarización de la mano de obra).

En medio de la más cruda violencia que el país había vivido hasta entonces, se percibía con optimismo el momento, al punto que el pasado modelo económico centrado en la producción agrícola se veía ahora como símbolo de atraso y se saludaba todo lo que estuviera relacionado con la vida urbana y la tecnificación industrial (Arango, 1955: 146).

La *Revista Javeriana* publicó en 1945 un artículo que expresaba con mucha lucidez lo que acontecía en el momento (Ortiz, 1945):

(...) El mundo ha perdido hoy sus antiguas dimensiones. (...) Cualquier sujeto medianamente culto puede sentirse ahora ciudadano de todos los continentes y de los países todos. La guerra que ha concluido ha herido de muerte los nacionalismos insulares (...) Las líneas fronterizas, las murallas aduaneras, el ensimismamiento de la anteguerra, el concepto absoluto de las soberanías han experimentado grave mudanza; una malla gigantesca de derechos y obligaciones en orden al comercio, a los trasportes, a las alianzas militares, a los pactos regionales, a las relaciones políticas y culturales vincula a todos los pueblos de la tierra y los hace solidarios en forma que no soñaron sino contados profetas de la historia. Vivimos la época de los grades bloques. Toda república insular perecerá (p. 129).

En Europa se vivía una sensación de hastío y escepticismo por causa del holocausto y de la guerra misma. La lógica de tener que morir por amor a la patria se develaba ahora absurda y se ponía en duda la idea, antes tan arraigada, de que la identidad de un pueblo estaba asociada a ciertas condiciones raciales, con lo cual habría que cambiar, no solo la diplomacia internacional y las políticas de relaciones exteriores de los Estados, sino los ejes de las políticas de gobierno de las poblaciones dentro de las fronteras nacionales.

En Colombia se sumaron a estas voces críticas del nacionalismo exacerbado los artistas, los intelectuales y gran parte de la clase política, incluidas la iglesia Católica y sus comunidades religiosas. Los discursos hegemónicos se desplazaron de los tres ejes que habían configurado el nacionalismo (tiempo/pasado, sangre/pueblo, suelo/patria) hacia verdades universalistas relacionadas con el tiempo/futuro, sangre/ciudadano, suelo/mundo. La revista de la Universidad Javeriana, que había jugado un papel estratégico en la disputa conservadora por el poder,

comenzó a criticar el patriotismo y a preocuparse por intereses que ahora consideraba superiores, como la paz mundial y la restauración de una moral universal. Se levantaron muchas voces para denunciar a los tres nuevos enemigos de la humanidad: la guerra, el nacionalismo y el totalitarismo, y hacían vehementes llamados a educar a la juventud en los nuevos valores: la paz, el universalismo y la libertad (Athayde, 1943).

(...) Si el patriotismo es un sentimiento humano y natural, cuya abolición solo puede ser un fruto efímero de una falsa concepción del hombre, el nacionalismo tal como venía siendo entendido en el mundo moderno, es una competencia imperialista, basada en el derecho del más fuerte, de los más hábiles o más felices. Enyugar las naciones unas a otras, situarlas unas al lado de otras, como bloques cerrados y hostiles, fijar los ojos únicamente en la propia grandeza nacional y la voluntad concentrada en un ideal de prestigio meramente imperialista, es contradecir la propia condición humana y rebajar las naciones y los individuos a un nivel inferior (p. 272).

Pero esta postura no provenía solamente de la reacción conservadora, también intelectuales progresistas harían parte de este nuevo modo de ser del pensamiento. Allí se formó toda una generación con afán por desprenderse de lo que consideraron mitos atávicos relacionados con el pasado bipartidista y las ideologías de lo nacional. Una de las más reconocidas críticas de arte de la década de 1950 en adelante, Marta Traba, cuestionaba en la Revista *Mito*³⁶ todo intento por justificar los valores que defendían una supuesta identidad nacional a partir de las tradiciones o de una herencia biológica. Considerar que la cultura tenía límites territoriales era una idea absurda para ella y no entendía cómo muchos intelectuales de su generación podían estar defendiendo dichas tesis que, a su juicio, eran parte de una tradición escolarizante.

En sus palabras:

(...) Nuestros países jóvenes se mueven, como ancianos maniáticos, entre reliquias sin valor, mientras que los valetudinarios países europeos viven transformando audazmente sus auténticas reliquias, sin dejarse jamás inmovilizar por ellas. La moraleja de nuestra tragicomedia está llena de soluciones escolares, pero valedera como toda moraleja: saber oír, saber ver, saber leer, aprender a ser discípulo, desahuciando la obra paralizante del nacionalismo (Traba, 1958: 228).

Lo que procuraría la nueva generación de intelectuales que alzaba su voz a través de este proyecto editorial era un universalismo radical desprendido de

³⁶ Esta revista fue una iniciativa de Jorge Gaitán Durán, quien al mando de un grupo de intelectuales lideró una campaña en contra de la clase política comprometida con la violencia bipartidista que desangraba el país a finales de la década de 1950 y comienzos de la de 1960. Al respecto, véase: Álvarez (2012).

cualquier tipo de intereses que constriñera el pensamiento y las formas artísticas de expresión. Esta fue su línea editorial y su causa:

(...) El patriotismo es el paraíso de los escritores mediocres. De los pintores y escultores insignificantes, de los críticos sin talento. Es el refugio natural y la natural defensa de quienes creen que una historia local, una geografía determinada, unas específicas instituciones políticas, un folclor acotado, pueden excusar toda insuficiencia en el arte. Pero desengañémonos: no hay arte patriótico, ni filantrópico, ni higiénico, sino arte, sencillamente arte. La propuesta que, a cada rato se le hace en Colombia a los escritores y a los pintores y a los músicos y a los escultores, para que “produzcan” arte terrígena, arte nacional, es estéticamente bastarda porque implica una sujeción a una norma extra-artística (Mito, 1957).

Lo que antes había sido una verdad tan deseada y había movido en su favor tantos intereses, estaba convirtiéndose en una extraña e indeseable manera de ver el mundo. Desprestigiado el lugar de la identidad, ahora puede verse cómo afectaron los lazos que habían unido de manera estrecha a las ciencias sociales con la pedagogía.

Ciencias sociales sin pedagogía

Se mató todo un sistema educativo, un modo filosófico de encarar la pedagogía en relación con la ciencia y la investigación

ROBERTO PINEDA GIRALDO, 1994.

En la segunda mitad del siglo XX las ciencias sociales ya no serán más el referente para formar a los maestros que ayudarían a configurar el alma de la nación en las mentes de los estudiantes. Lo que importaba, en la perspectiva de las demandas que el desarrollo le hacía al país para salir del atraso, era solucionar los problemas sociales más acuciantes, razón por la cual había que pensar en los cuadros preparados para ello. Esa fue la principal preocupación de Gerardo Molina, cuando llegó a la rectoría de la Universidad Nacional en 1944.

Su afán fue el de formar científicos sociales comprometidos con el país, y para ello buscó a los investigadores más destacados del momento; algunos venían de la Escuela Normal Superior y otros de la militancia socialista y liberal (Juan Francisco Mujica, Diego Montaña Cuéllar y Francisco Socarrás). A la Facultad de Derecho llegaron Alfredo Vásquez Carrizosa, Gabriel Giraldo Jaramillo, Rafael Carrillo, Guillermo Hernández Rodríguez y Darío Echandía.

Se creó el Instituto de Ciencias Económicas, al cual se vinculó Antonio García (colaborador de Gaitán) y José María Ots Capdequi (exiliado de la guerra civil española), junto al contralor general de la República del momento, Alfonso Palacio Rudas (Universidad Nacional de Colombia, 2001: 64-82).

Para lograr su cometido Gerardo Molina aprovechaba la persecución que el gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez (1946-1950) había emprendido contra los profesores de la Escuela Normal Superior. Este hecho marcó a esta generación de intelectuales de tal manera que varios de ellos negaron su participación en el proyecto nacionalista para el que habían trabajado de la mano de los liberales; sus trabajos y su producción intelectual en adelante tomaron una distancia marcada de las discusiones pedagógicas y educativas que seguían dándose, ahora con una orientación francamente despolitizada.

Un egresado de la misma Normal Superior, Roberto Pineda Giraldo, miembro del Instituto Etnológico Nacional adscrito a ella, decía en una entrevista que se le hiciera 40 años después (Pineda, citado en Herrera *et ál*, 1994):

(...) Cuando arreciaron los ataques conservadores contra la Escuela y más aún, cuando se procedió a su disolución, no se escuchó una protesta vigorosa del Partido Liberal. Ciertamente es que se encontraba en la oposición y en circunstancias difíciles, pero no dio una batalla significativa en su defensa. Aparentemente temía compartir el mote de marxista que, como emblema de distinción ideológica se le colgó a la Escuela. Los egresados no salimos a una república liberal, sino a un país fanatizado políticamente y dominado por el Partido Conservador, que desde el poder limitaba al máximo las oportunidades profesionales de los egresados en la enseñanza. (...) La estrategia seguida por el gobierno del Dr. Laureano Gómez fue muy efectiva: ella consistió en (...) acabar con el nombre de batalla de Escuela Normal Superior y sustituirlo por otro más prestigioso, universidad, y dar el nombre de Normales Superiores a las Normales que preparaban maestros de primaria. Con ello se demeritaba el ser egresado de la Escuela Normal Superior (...) (p. 118).

En estas condiciones las llamadas ciencias sociales debieron despolitizarse, lo cual suponía distanciarse del ámbito propio de la pedagogía; esto es, de la discusión acerca de la función ideológica que cumplía en ese momento relacionada con el ideario nacionalista. Dicha despolitización se asoció al mundo de la universidad, supuestamente allí habría un trabajo más científico y, por tanto, más neutral.

Pero para que esto fuera posible tendría que producirse una serie de transformaciones en otros planos. El más importante fue la aparición de todo un sistema de instituciones transnacionales dedicadas a fomentar un nuevo modelo de creci-

miento económico, conocido como *Desarrollo*. Algunas de dichas instituciones se dedicaron al negocio del préstamo de dinero, orientado directamente a los gobiernos de los países que pasarían a ser tratados como subdesarrollados. Las condiciones para otorgar los préstamos crearon la necesidad de hacer una serie de ajustes macroeconómicos que suponían cambios y reformas, no solo en el aparato del Estado, sino en todos los sectores sobre los que intervenía: la economía, la infraestructura urbana, la salud, la educación, la vivienda, las vías.

En realidad, el *desarrollo* supuso mucho más y se convirtió en todo un modo de organizar la sociedad y en una manera de administrar y gobernar la vida (Escobar, 1986; Foucault, 2007). Esto se produjo en el marco de la deslegitimación de los intereses nacionales y la emergencia de nuevos valores propios de un mundo globalizado, uno de los efectos más visibles de la Segunda Guerra Mundial, como ya se ha dicho. El ministro de Educación Zuleta Ángel (1947) lo señalaba con meridiana claridad en su informe al Congreso:

(...) Basta observar que dada la creciente interdependencia de todos los pueblos entre sí –que es el fenómeno más impresionante y trascendental de la post-guerra– ha sido menester organizar en grande escala, mediante la reunión de innumerables conferencias y congresos internacionales, complicados y numerosos organismos y sistemas de cooperación internacional para la solución, en beneficio de todos los pueblos, de los grandes problemas de la humanidad. (...) Estos sistemas y organismos se hicieron indispensables cuando se llegó a la conclusión de que solamente sobre un plano internacional, y mediante la cooperación de todos los países, podían resolverse adecuadamente los problemas que estábamos acostumbrados a considerar como nacionales, internos y propios de cada país (p. 27).

El primer banco que llegó al país fue el Banco Interamericano para la Reconstrucción y Fomento (BIRF), en 1949, con una Misión que dirigía el experto canadiense Lauchlin Currie, quien fue encargado de diagnosticar los principales problemas que a su juicio impedían el desarrollo industrial del país y las posibilidades que tendría de endeudarse sin mayores riesgos para el banco. Dicha Misión dejó recomendaciones que a la postre servirían para orientar las políticas públicas y las principales reformas estructurales que se emprendieron, especialmente en los planes de empleo, para lo cual se montó la llamada *Operación Colombia* en el sistema ferroviario y en la agricultura.

De allí surgió la necesidad de crear el Departamento Nacional de Planeación, puesto en funcionamiento en 1959, y con él una lógica que poco a poco puso a la economía en el centro de las relaciones políticas y de la gestión estatal, conocida luego como *gubernamentalidad neoliberal* (Foucault, 2007). Su insistencia

en la planeación económica llevó a Currie a la decanatura de la Facultad de Economía de la Universidad de los Andes, uno de los escenarios desde donde se construyó el aparato conceptual y metodológico con el que se gobernó el país en las siguientes décadas (Kalmanovitz, 1993: 15-17).

En la década de 1950, siendo Laureano Gómez presidente, encargó de otra misión económica a la iglesia Católica. Aunque pareciera una paradoja, la importancia de los análisis económicos llegaron a tal punto que encajaron en la lógica de una institución que por excelencia había sido misional. Se trató de la Misión Leuret (por el nombre de quien la encabezó), cuyos propósitos fueron identificar las necesidades de consumo de la población, los sectores económicos susceptibles de intervenir planificadamente y los problemas de la educación.

Así como la lógica misional penetró las políticas públicas, la lógica económica también penetró a la Iglesia, llevando al cardenal Crisanto Luque a crear en 1958 el Instituto de Investigaciones Socio-Religiosas (ISR), desde donde se pretendía analizar científicamente la tarea pastoral, apoyados en los estudios sociales para planificar sus acciones con base en la identificación de las necesidades socioeconómicas del pueblo católico (Arboleda, 1959: 31-32). De ello se encargarían los religiosos que se habían preparado en la prestigiosa Universidad de Lovaina, donde las ideas más progresistas del pensamiento católico también promovían la mirada económica como garantía de la cientificidad de sus análisis sobre la realidad social. El ISR retomó los trabajos que realizaba la Coordinación Nacional de Acción Social, la Acción Cultural Popular (ACPO, donde se alfabetizaba a los campesinos y se les orientaba técnicamente en sus labores del campo) y el Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Javeriana (Sanín, 1959: 57-63).

También en la década de 1950 hizo presencia la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y organizó la contabilidad del Estado a partir del estudio de la productividad económica del país entre 1925 y 1950. Entre 1965 y 1969 la CEPAL formó, por medio del Programa Latinoamericano de Estudios para el Desarrollo (PLEDES), a los cuadros dirigentes que se encargarían de implementar las políticas públicas en los años siguientes.

La planificación económica fue el marco desde donde los gobiernos conservadores (1946-1953) y luego la dictadura (1953-1957) produjeron las reformas de las instituciones relacionadas con la política agraria, de vivienda y asistencia a la población urbana y rural. Estos programas fueron atrayendo a la intelectualidad, que encontraría allí un nuevo nicho desde donde ejercer su influencia: quienes habían producido sus investigaciones acerca del ideario nacionalista, vinculados a la educación como estrategia fundamental, ahora

lo harían desde el sector económico; ejemplo de ello fue Ernesto Guhl, quien se puso al frente del Departamento Técnico de la Seguridad Social Campesina, dependencia del Ministerio de Trabajo, y convocó a los antropólogos que antes lideraron desde la Escuela Normal Superior los trabajos que indagaban las raíces de la nacionalidad colombiana: Luis Duque Gómez, César Cubillos, Roberto Pineda, Milciades Chaves, Antonio Vélez. Sus técnicas de trabajo ya no serían las excavaciones donde encontrarían los vestigios de nuestra raza originaria, sino las encuestas y el trabajo de campo, con las cuales elaboraron monografías y atlas de los departamentos (Pineda, 2000: 37).

Otro caso fue el de Virginia Gutiérrez de Pineda, egresada de la Normal Superior, quien se ocupó de temas como el del proletariado urbano, junto a Orlando Fals Borda, preocupado por despolitizar la ciencia para poder aportar a las reformas económicas de fondo que necesitaba la sociedad. La estrategia, como se ve, estaba cambiando.

El problema pasaba a ser otro, diferente del de la educación nacional. Fals Borda representó con esta postura a esa nueva generación preocupada por los problemas económicos y sociales e integró la Comisión Investigadora de las causas de la Violencia, convocada por la Junta Militar que se conformó una vez fue derrocado el dictador Rojas Pinilla. Desde su punto de vista, los problemas de la llamada *realidad social* debían abordarse objetiva y empíricamente desde la rigurosidad de los métodos y las técnicas de la investigación científica.

Sus primeros trabajos, influenciados por el estructural-funcionalismo norteamericano, revelan su enfoque: la tesis de maestría en la Universidad de Minnesota (Campesinos de los Andes, 1955) y su tesis doctoral en la Universidad de la Florida (El hombre y la tierra en Boyacá: bases sociohistóricas para una reforma agraria, 1957). Para él, la sociología era la ciencia social por excelencia que utilizaba datos históricos, demográficos y etnográficos para diagnosticar problemas y proponer soluciones, mediadas por los técnicos de las instituciones estatales (Cataño, 2000: 19-33). Por esa razón, al tiempo que fundaba con el sacerdote Camilo Torres Restrepo la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, era secretario del Ministerio de Agricultura.

Camilo Torres Restrepo también hacía parte de la Junta Directiva del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA). En 1959 hizo parte del Comité de Acción Comunal (Ministerio de Educación), desde donde puso a funcionar el Movimiento Universitario para la Promoción Comunal (MUNIPROC). Admiraba la sociología funcionalista norteamericana (Arocha *et ál.*, 1984: 57-64), dado que también había estudiado, en Minnesota, sociología urbana y del trabajo, después de pasar por Lovaina, Bélgica.

Sus temas de interés estaban orientados por las preocupaciones mayoritarias de la época: *la violencia y los cambios socioculturales en las áreas rurales*, que fue el nombre de su ponencia en el Primer Congreso de Sociología Colombiana (1963). Allí defendió la tesis de planear las políticas técnicamente para enfrentar los problemas del subdesarrollo. Fue responsable de la publicación de la investigación que sobre la violencia habían hecho Orlando Fals Borda, Eduardo Umaña Luna y Monseñor Germán Guzmán, donde se develaban los excesos del ejército con los campesinos y la responsabilidad de los partidos Liberal y Conservador en muchas de las torturas, persecuciones y asesinatos que azotaban el campo y producían los desplazamientos masivos.

En su afán de dar a conocer estas reveladoras crónicas, fue vetado por las jerarquías eclesiásticas. Su compromiso con estas denuncias le costaron una desautorización de los jefes de la Iglesia y decidió vincularse a la lucha armada con el Ejército de Liberación Nacional, ELN (Rueda, 2002: 19-30). Su muerte prematura lo ha vinculado a la memoria histórica como parte de los movimientos de izquierda revolucionaria; siendo cierto su profundo compromiso humanista con las causas de los pobres, dicha entrega pasaba por el afán de tecnocratizar y racionalizar la política, con las implicaciones que eso tenía para la investigación social, tal como se concebía en ese momento.

Según Fals Borda (2002):

El tecnicismo –y las normas derivadas del control técnico– lo enfatiza el padre Camilo Torres en innumerables formas, especialmente en su deseo de crear la “unidad en torno a bases técnicas y racionales” a través de la aplicación de las ciencias sociales y económicas traducidas a la realidad colombiana, por “líderes que sean capaces de abandonar todo elemento sentimental y tradicional que no esté justificado por la técnica (...)”. Su plataforma propone, además, la planificación y la intervención estatal con nacionalización de varias instituciones (...) (p. 38).

Para Camilo Torres Restrepo las ciencias sociales debían ayudar a ver los problemas de la sociedad, y para eso había que abrirle las puertas a los métodos positivos, tal como la sociología lo proponía. Más allá de la filosofía social y de las ideologías, la sociología debía describir objetivamente la realidad; la política, con todo su aparato jurídico, debía someterse a los resultados de la observación científica. Su militancia cercana al movimiento estudiantil en la Universidad Nacional no lo eximía de las críticas que les hacía por ser pasionales, instintivos y superficiales en sus análisis, al tiempo que los invitaba a conocer las causas del subdesarrollo y las alternativas para superarlo (Torres Restrepo, 1956: 71-76).

Su activa participación como promotor de la *sociología científica* lo llevó a promover la realización de los congresos de dicha disciplina en el continente

latinoamericano y en Colombia. Desde esa tribuna hacía un llamado para que dicha disciplina se profesionalizara y obtuviera la ciudadanía universal entre las ciencias modernas, dado que había muchos falsos investigadores que posaban de expertos sin tener las bases científicas suficientes; esto suponía la adopción de unos métodos que permitieran constatar empíricamente cualquier postulado, superando así toda especulación proveniente de la filosofía, la religión o las creencias culturales (Torres Restrepo, 1961: 140).

Los planteamientos de los intelectuales más vanguardistas hacían parte del afán por racionalizar la vida política, lo cual suponía una reforma del Estado que superara las formas ideologizadas de cooptación de las élites dirigentes instituidas durante décadas y que ahora aparecían como clientelistas, corruptas e inmorales. Se vivía una época en la que la técnica y la ciencia aparecían como alternativa a la política, toda vez que esta habría sido la culpable de la violencia y los excesos de las élites dirigentes. Los sesgos nacionalistas que abogaban por una u otra forma de representación del pasado, del pueblo y de las riquezas naturales, debían ser ahora superados por imágenes abstractas y neutrales encarnadas en instituciones impersonales, distantes de cualquier interés ideológico. El camino del progreso ahora se dibujaba de la mano de las investigaciones científicas, razón por la cual se debía cambiar la lógica con la que se proveían los cargos públicos, de tal manera que los científicos sociales fueran quienes remplazaran a los viejos burócratas formados en la tradición del derecho y las ciencias políticas y literarias.

Estas premisas atravesaban igualmente los programas y las orientaciones provenientes de los organismos internacionales que emergieron en la posguerra. La Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fueron actores fundamentales del programa que el gobierno estadounidense había diseñado a comienzos de la década de 1960: la *Alianza para el Progreso*. Se trató de un programa osado que tocaba de manera estructural el modo en que la sociedad se había gobernado hasta entonces en América Latina. En parte había que enfrentar el nuevo orden mundial constituido en la posguerra y en particular la legitimidad que cada vez más adquiría el comunismo. La estructura agraria fue una de las prioridades, así como la institucionalidad estatal y, en general, la función pública. Para ello se hizo importante la formación de científicos sociales capaces de tener una mirada internacional de los problemas, objetiva, basada en datos que fueran comparables y que ayudaran a la toma de decisiones (Arboleda, 1959).

La nueva generación de intelectuales que entró al mundo académico y político en la década de 1960 había vivido su infancia y su juventud en medio de la violencia bipartidista que se disputaba la hegemonía por el gobierno de la iden-

tividad nacional. En repudio a la violencia se comprometieron, con sentimiento redentor, con lo que consideraban ideas modernizadoras. La comunidad de los Jesuitas, por ejemplo, lo haría desde el Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales. En un informe que el sacerdote José Rafael Arboleda hiciera en 1959, planteaba que las ciencias sociales se preparaban para ingresar a una nueva era de la cultura occidental a la par que la economía se industrializaba.

Pero, ¿de dónde saldrían los profesionales que respondieran a estos retos? Su propuesta era formar sociólogos y psicólogos sociales en las universidades para que atendieran a la población no escolarizada de las regiones donde estaban creándose las nuevas plantas de producción industrial, de manera que se transformaran las costumbres y las tradiciones culturales ancestrales, so pena de que se atravesaran en el camino del progreso. La mano de obra que se requería en esta nueva era industrial debía estar preparada culturalmente para desempeñarse con eficiencia y productividad (Arboleda, 1959: 69-70).

Lo cierto era que las nuevas ciencias sociales necesitaban un nicho donde pudieran formarse los profesionales que saldrían a atender las tareas propias del desarrollo, la planificación social y la formación de recursos humanos capaces de ayudar en el cambio social. Lo que puede constatarse al revisar algunas cifras sobre el tipo de carreras y el número de profesionales egresados, es la rápida respuesta que dieron las universidades colombianas a tales demandas. La carrera que despegó con mayor ímpetu fue la economía:

Año	Estudiantes
1960	1.264
1970	4.539
1977	14.567

(Cataño, 1980: 174-176).

El caso de la sociología fue parecido; su existencia como carrera independiente en la Universidad Nacional data de 1959, cuando Camilo Torres Restrepo y Orlando Fals Borda crearon el departamento. Hasta ese momento era una cátedra que se dictaba en la carrera de Economía (desde 1952), que a su vez antes dependía de la Facultad de Derecho. En 1950 se habían creado la Asociación Latinoamericana de Sociología, como resultado del Primer Congreso de Sociología, y el Instituto Colombiano de Sociología.

La expansión de la formación de profesionales en este campo deja ver cómo se institucionalizó esta manera de entender el conocimiento sobre lo social. En las universidades católicas también se le dio importancia a este tipo de conocimiento; tanto en la Javeriana de Bogotá como en la Bolivariana de Medellín se abrieron, en el mismo año que en la Nacional, departamentos de sociología con sus respectivas carreras (Restrepo, 1997: 5-12); los primeros egresados

fueron ocupados fundamentalmente en tres áreas: en las oficinas de relaciones industriales de grandes compañías, como funcionarios del Estado (agricultura, vivienda, desarrollo económico, trabajo) y como profesores universitarios (Arboleda, 1959: 20-21). Así, para 1969, entre las tres universidades ya sumaban cerca de 100 estudiantes (Cataño, 1980: 174-176). La segunda universidad pública que abrió la carrera fue la Universidad del Valle, en 1978, de manera que para comienzos de la década de 1980 eran más de mil estudiantes.

La antropología se hizo universitaria en el mismo período, aunque cuantitativamente tuvo menos impacto. Reichel-Dolmatoff fue quien se empeñó en crear la carrera y lo consiguió en la Universidad de los Andes en 1964. En la Universidad Nacional existía desde 1963 como una especialización de la sociología (con 64 estudiantes), lo cual muestra sus sesgos, y se convirtió en una carrera independiente desde 1966. Pocos años después, en 1970, se abrió en dos universidades públicas más: Antioquia y Cauca. Para finales de la década de 1970 ya había casi 600 estudiantes en las cuatro universidades (Jimeno, 1984: 172-173). Su campo laboral se movía entre las áreas médicas (profesores de medicina preventiva, funcionarios del Ministerio de Salud Pública contratados para las campañas de erradicación de la malaria) y las sociales (profesores en los departamentos de filosofía y sociología, funcionarios estatales en las áreas de vivienda y seguridad campesina).

La historia, en los mismos años, se convirtió en una disciplina universitaria dentro de la Universidad del Valle (1963), la Universidad Nacional (1966) y la Universidad Javeriana (1968).

La geografía fue más prematura en la universidad privada y menos en la pública: en 1954 se abrió una carrera de Ingeniería Geográfica, dando lugar a la creación de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, que se dedicaría a las tareas de reconocimiento de las riquezas naturales del país (Montañés, 2000: 75); y solo hasta 1993 se creó en la Universidad Nacional.

Los nuevos científicos sociales tenían el reto de planificar el papel que habría de jugar la población en la estrategia del desarrollo; debían enfrentar en primer lugar el problema del analfabetismo, combatir la violencia y mejorar las condiciones sanitarias mediante la medicina preventiva. El afán por incorporar a la población en forma masiva a los procesos de industrialización exigía ampliar los grados de escolaridad básica para elevar los niveles educativos, pues se necesitaba una mano de obra más calificada. De esta manera la educación del pueblo dejó de ser un asunto ideológico-pedagógico y pasó a ser un asunto económico.

Las estadísticas del momento mostraban el tamaño del desafío: en 1957 la población escolarizada era de 2.576.930, apenas la mitad de la que estaba en edad de estudiar (niños entre siete y catorce años), mientras que la población

analfabeta era de 2.782.600. Se contaba para ese momento con 16.695 profesores de escuela primaria y se necesitaba otro tanto si se quería acabar con el analfabetismo de niños y jóvenes.

La prioridad de la política educativa fue entonces formar de manera rápida y eficaz a dichos maestros, pero con el compromiso de que pudieran responder a las expectativas del modelo de sociedad en curso; así, se puso en funcionamiento la llamada tecnología educativa y el diseño instruccional, como dispositivos pedagógicos capaces de conseguir esos objetivos.

De nuevo la educación jugaría un papel central, pero de una manera diferente de como funcionaba en la primera mitad del siglo XX. Quienes se ocuparon de pensar las políticas fueron organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), de las Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos, (OEA), con sede en Washington, o la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), con sede en París (Ossenbach, 2001). Sus acciones estaban orientadas por el *Plan Principal para América Latina* que formuló la UNESCO (Martínez Boom, 2004). En Colombia ya se había tomado la iniciativa al crear en 1957 la primera oficina de planeamiento educativo y el primer Plan Quinquenal de Educación que hubo en toda América Latina (Martínez *et ál.*, 1994: 77-89).

Los sociólogos y antropólogos que comenzaban a formarse fueron llamados a intervenir en esta estrategia, orientando a los maestros en ejercicio acerca de las pautas de conducta deseadas en la población que tenían en sus manos; así las relaciones entre la pedagogía y las ciencias sociales se vio invertida, en relación con lo que había sucedido en las décadas anteriores: ahora la ciencia debía decirle a los maestros lo que convenía ser enseñado. En palabras de la época:

(...) Antes de una nueva planificación (educativa) debe entrar el sociólogo y el antropólogo para mostrar la realidad del país y los patrones culturales que hay que transformar. (...) podemos decir sin peligro de error que la verdadera Era que se avecina en Colombia respecto de una seria planificación nacional, es la Era de las Ciencias Sociales (...). Las Ciencias Sociales estudiadas científicamente y aplicadas en Colombia, deben ser la base de una transformación total, transformación ésta que es un hecho común a todas las naciones latinoamericanas quienes se preparan para una nueva Era de la cultura occidental (Arboleda, 1959: 69-74).

Acá fue donde se produjo la escisión entre la enseñanza y la investigación científica. A la enseñanza de la historia, por ejemplo, se le adjudicó una función pedagógica, tal como lo señalaba Jorge Cárdenas Martínez en 1972, citado por Tovar (1982):

(...) Es preciso distinguir entre la historia como objetivo de investigación y la historia como objeto de enseñanza. Si la primera se propone profundizar en los modos del acontecer histórico con el escrutinio y el análisis desprevenido de los hechos, la segunda tiende a arraigar en el espíritu lo vivo de una imagen, la ejemplaridad de un acto, que es lo que comunica a la historia su verdadero valor educativo (p. 76).

La ciencia era la que debía identificar aquellos valores universales que estarían durmiendo en la conciencia social, por medio de las investigaciones de campo, para mostrar cómo era la otra realidad que debía construirse. Y en ese papel prescriptivo la pedagogía habría de jugar un papel fundamental, pues sería la encargada de interpretar los principios de solidaridad entre los pueblos que superaran los odios que habían despertado los nacionalismos del pasado. Se le encargó a la escuela y al maestro trabajar con rigor en medio de las comunidades para acabar los odios despertados por la violencia ancestral (Cárdenas, 1982: 27). Mientras la ciencia describía la realidad, la pedagogía se encargaría de incidir en la población para cambiar sus percepciones de la misma. Esta sería una nueva relación.

La nueva historia se distancia de la escuela

Desde comienzos de la década de 1950 circulaban en el país los trabajos de los historiadores que reivindicaban una historia científica, objetiva y desapasionada. Autores europeos estaban siendo traducidos en el boletín del recién creado Instituto de Estudios Históricos (1955). Desde este escenario se reclamaba la necesidad de formar profesionales de la historia que no se ocuparan de la docencia. Parte de los argumentos de estos autores justificaban la renovación de la historiografía en la necesidad de trascender la historia escolar. Los artículos publicados apuntaban en esa dirección: Pierre Lacombe hablaba de los requisitos de una ciencia histórica, junto a Marc Bloch, quien invitaba a ser rigurosos con las citas de las fuentes de archivo, mientras que Philip Aries consideraba que había que superar la vieja historia escolar; Huizinga creía que el aparato escolar no podía sostener las publicaciones, los eventos y la investigación histórica que solamente la universidad podía atender; Michelis, que la enumeración de hechos no bastaba y que era necesario hacer interpretación teórica y deducir leyes generalizables; y Georges Simmel atacaba la historia heroica.

En esa misma dirección comenzaba a pronunciarse Jaime Jaramillo Uribe (1956: 132-136). Al hacer una apología de los planteamientos de Arnold Toynbee, uno de los autores más prolíficos del momento, crítico del marxismo y defensor de la visión cristiana y hegeliana del tiempo, consideró que la historia debía ser universal y no nacional; no de otra manera podía leerse el fenómeno de la coexis-

tencia de diferentes culturas, como la que representó para Europa occidental la relación durante siglos con la India, Rusia y la China. En su condición de decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional, Jaramillo Uribe aumentó el número de horas de la materia de historia. En la llamada reforma Patiño a la Universidad Nacional (por su promotor, el rector José Félix Patiño, 1962-1964) se creó la Facultad de Ciencias Humanas y allí la sección de historia, luego departamento. Los estudiantes tomaban materias de sociología, economía y estadística donde aprendían los métodos cuantitativos.

Como director de la sección de historia, Jaramillo Uribe creó en 1963 el *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. Para satisfacer estas necesidades vinculó a profesionales jóvenes formados en el exterior para que se dedicaran a la investigación, quienes se autoproclamaron representantes del movimiento de la Nueva Historia. Fueron seguidores del debate marxista de la historia, en algunos casos, de la *Escuela de los Annales* en Francia, en otros, y también de la *New Economic History of Chicago*. Introdujeron temáticas inéditas como la de la esclavitud, la propiedad agraria y la demografía. Esta nueva generación sería la que publicaría luego el *Manual de historia de Colombia* (1978) presentado como la verdadera historia (Montenegro, 1999: 131-151).

Sus juicios contra la historia escolar fueron implacables. Uno de los más insignes representantes de este grupo, Germán Colmenares (citado por Melo, 2000), señalaba:

(...) La reconstrucción histórica está sometida en Colombia a las reglas de un empirismo bien probado pues se escamotea de antemano todo intento de interpretación. (...) Este procedimiento, familiar a todos aquellos que han leído un manual escolar, da como resultado la enumeración interminable de actos oficiales. (...) el análisis de la imagen petrificada de la historia que ofrecen los manuales escolares podría conducirnos a examinar otros aspectos que se deriven de su carácter didáctico, de su tendencia apologética y de su falta absoluta de imaginación (p. 161).

Querían superar la que consideraban una mirada empirista y apologética que la Academia de Historia había posicionado por medio de los textos escolares³⁷. Años después, Jorge Orlando Melo (2000) caracterizaría así la aparición de esta generación, de la que él mismo era parte:

(...) La tensión entre lo que vino a conocerse como “nueva historia” e historia académica fue por ello uno de los elementos centrales del desarrollo de la disciplina histórica: los “nuevos historiadores” –que trabajaban en las

37 Colmenares en *Convenciones contra la cultura* (1987) haría posteriormente una reflexión sobre las condiciones históricas en las que este tipo de enfoques se había producido, matizando su primera crítica.

universidades— se sentían miembros de un grupo que seguía procedimientos rigurosos y metodologías sólidas. (...) Su visión histórica [la de la academia] se difundía al público general a través de la prensa y las revistas, y sobre todo por la adopción simplificada de sus versiones por el sistema escolar a través de los manuales de estudio. Los manuales, en cierto modo, constituían la culminación lógica de su esfuerzo: mediante ellos se cumplía la función formadora de la historia, que debía expresarse en la promoción de valores morales y comportamientos cívicos entre la población (...) (pp. 154-156).

Esta generación ya no le hablaría más al público infantil, sino a los jóvenes universitarios ávidos de visiones renovadas que les ayudaran a fundamentar su deseo de relevo ideológico. De alguna manera estaban viviendo algo parecido a lo que los fundadores de la Academia de Historia sentían a comienzos del siglo XX, cuando reclamaban una historia objetiva y positiva en aras de superar los odios bipartidistas que habrían alimentado las guerras civiles del siglo XIX. En ese momento la nueva mirada sobre el pasado debía difundirse a través de la escuela, el principal medio de comunicación de la época; pero ahora su interlocutor sería el vigoroso movimiento estudiantil que se hacía tan visible durante la década de 1960.

Esta visión de la historia llegaría a influenciar la misma formación de maestros que se iniciaba en escenarios diferentes de las tradicionales escuelas normales. En 1957 se creó la Asociación Colombiana de Universidades como resultado de una recomendación al gobierno hecha por una Misión asesora de la Universidad de California. En el seno de esta Asociación, de acuerdo con el modelo norteamericano de formación de maestros, se planteó la necesidad de crear facultades de educación con departamentos especializados en las diferentes ciencias que se enseñaban en la secundaria; así, ya no se enseñaría más pedagogía, sino didácticas específicas, según el área del conocimiento. Siguiendo este modelo, en 1979 ya se habían creado 36 licenciaturas en historia y geografía o en historia y filosofía. De esta manera se cambiaron los enfoques en la enseñanza de la historia, lo cual generó una polémica importante entre quienes todavía se ocupaban de los problemas de la educación básica. De ello es expresión el punto de vista de uno de los autores de texto más conocidos en la segunda mitad del siglo XX (Montenegro, 1999):

(...) En primer término, varias universidades —nuevos centros de la creación científica de la historia— hacían esfuerzos para formar historiadores profesionales y fomentar la investigación (...) En segundo lugar, como La Nueva Historia tuvo gran fuerza en las universidades, especialmente las oficiales, se produjo un desajuste entre la formación prioritariamente económica y social que recibían los futuros docentes y los programas que debían desarrollar, por ejemplo de Historia de Colombia en primer año y de Historia Universal, que se

mantenían en la línea de la historia política y militar. En muchos casos la nueva formación recibida y luego transmitida en secundaria respondió más a la ideología marxista imperante en aquellos años que a los lineamientos y objetivos del Programa oficial. Sin negar el saldo positivo del pluralismo investigativo y de corrientes historiográficas que se vivió en los años setentas y comienzos de los ochentas, quedan serias dudas sobre el influjo positivo que ejerció en la docencia (pp. 140-144).

Los planes de estudio de la educación secundaria también se discutían en estos tiempos de cambio. En 1962 el Ministerio de Educación Nacional elaboró nuevos programas para la enseñanza de la historia, dejando de lado el debate planteado por los intelectuales, y teniendo en cuenta solo las orientaciones de los organismos internacionales que consideraban urgente fortalecer la Alianza para el Progreso y evitar la expansión continental de la *revolución cubana*³⁸. A partir de dichos parámetros se estructuraron los contenidos de enseñanza, de manera que, por ejemplo, la Conquista y la Independencia se convirtieron en acontecimientos propios de la historia moderna de América para tercero de bachillerato y no de la historia patria. En cuarto de bachillerato ya aparecía la historia de Colombia, pero solo los siglos XIX y XX, evadiendo el debate sobre la identidad nacional; esto en función de la racionalidad democrática y los derechos universales, antes que los sentimientos nacionalistas de soberanía que invocaban los movimientos revolucionarios.

La seguridad social, más allá de la identidad nacional

Antes que del pueblo, de lo que se hablaría durante la segunda mitad del siglo XX en los discursos oficiales y en la academia, sería de la población, entendida como un recurso necesario para aumentar la productividad económica. De allí que la educación técnica se privilegiara frente a la tendencia humanista de las décadas anteriores. Según la teoría desarrollista lo que había que superar eran los bajos niveles de productividad de los países del sur y esto suponía vincular a la población a la producción industrial, lo cual implicaba disminuir los altos niveles de analfabetismo y con ello los problemas de orden público que se generaban por la marginalidad de un sector empobrecido, desvinculado de los circuitos productivos. Lo que antes se consideraba un problema racial, ahora sería un asunto económico.

La antropogeografía había planteado la necesidad de escuchar las voces de los movimientos indígenas, obreros y campesinos, para ser incorporados al pro-

³⁸ Estos planteamientos se hacían en los foros que convocaba el programa de la Alianza para el Progreso y la OEA, en particular en el Seminario Interamericano sobre Métodos de Enseñanza en la Educación Secundaria, y en la Conferencia Regional de Punta del Este sobre reformas estructurales en la educación secundaria.

yecto de nación que disputaban las diferentes ideologías en contienda; pero ahora estos sectores sociales, más allá de su condición étnica, o de sus vínculos con el territorio y la cultura, eran simplemente pobres; el subdesarrollo homogenizó a la población y la clasificó en estratos de pobreza para ser atendidos por los programas sociales. La educación entonces debía promover el ascenso social permitiéndoles acceder al manejo básico de los códigos de la modernidad con los cuales podrían, no solo ser más productivos, sino parte activa de la nueva ciudadanía universal.

Desde los primeros años de la dictadura militar de Rojas Pinilla (1953) se diseñaron programas para disminuir la pobreza. Una de las primeras acciones conducentes a ello fue la creación del Instituto de Inmigración y Colonización, por medio del cual esperaba atraer población europea que ayudara a cualificar la mano de obra obrero-campesina. Es notorio acá el giro que tuvo el asunto de la inmigración. Unos años atrás este era un debate álgido por lo que significaba para el mejoramiento de la raza, ahora era un asunto de eficiencia en el trabajo. El segundo asunto del instituto fue la organización del proceso de colonización, lo cual suponía investigar sobre las características poblacionales de las regiones más alejadas de los centros urbanos. Esta estrategia funcionó parcialmente en algunas regiones de los Llanos Orientales, pero la violencia política de esos años impidió dirigirla desde el Estado, tal como se lo proponía.

También se creó dentro del Ministerio de Trabajo el Departamento de Seguridad Social Campesina, desde donde se hicieron estudios para caracterizar la población campesina, demográfica, cultural y económicamente, al tiempo que se diagnosticaban las condiciones de higiene y salud en las que vivía; de allí surgió la idea de crear el *sistema de seguridad social* que administró el Instituto Colombiano de Seguros Sociales. Dicho sistema operó de manera zonificada, según regiones geoeconómicas determinadas por la densidad del poblamiento, la red vial, las actividades económicas y su orohidrografía (Arboleda, 1959: 30). Como dependencia del mismo Ministerio se creó en 1958 el Departamento de Asuntos Indígenas, con el propósito de establecer las potencialidades laborales mediante un censo a sus comunidades.

Muchos de los antropólogos que habían pasado por el Instituto Etnológico Nacional fueron quienes realizaron estos trabajos de investigación. Roberto Pineda Giraldo regresó al país después de especializarse en Estados Unidos (había salido por el ambiente de persecución política que encontraron los egresados de la Escuela Normal Superior en el gobierno conservador de Ospina Pérez) y se vinculó al Instituto de Crédito Territorial, y luego al Centro Interamericano de Vivienda, desde donde se ocupó del diseño de viviendas higiénicas para la población obrera. Milciades Chaves, vinculado al Instituto Indigenista, apoyó en

la década de 1960 la reforma agraria como subgerente del Instituto Colombiano para la Reforma Agraria (INCORA).

En la geografía, como en la antropología, también se vio la transformación propia de mediados de siglo. Con el trabajo de Ernesto Guhl, *Visión sociogeográfica de Colombia* (1954), se hizo evidente que el problema ya no era la pregunta por la raza o la identidad, como se planteaba con la atropogeografía, sino las relaciones entre la población y la tierra, en un sentido productivo. La geografía debía aportar, según el autor, a la planificación de la economía, con el conocimiento científico de la relación entre el hombre y su entorno geográfico. De allí surgiría seguramente la necesidad de invertir en la seguridad social, que era la suma de la salud y la formación para el trabajo, las dos premisas para aumentar la productividad y con ella el bienestar. La sociogeografía se interesaba por la educación desde esa perspectiva, por eso indagaba por la problemática que se vivía en el campo en relación con la falta de escuelas y maestros (Guhl, 1954):

(...) Mientras subsista esta situación, no existe otro problema más urgente para resolver, dentro del concepto de la Seguridad Social, y es aquí donde debe empezar una reforma agraria ya que su base debe ser una educación campesina razonable y acomodada a las circunstancias regionales, como único método del progreso campesino (p. 78).

La población se ratificaba acá como un recurso económico. En la concepción de desarrollo humano que introdujo Guhl se hacía eco de la teoría del capital humano que emergía de la mano de los economistas. Allí la noción de seguridad social era neurálgica, pues el bienestar general pasaba a ser una variable de la productividad. Elevar los niveles de vida material y cultural eran condiciones del crecimiento económico (Ibíd.):

(...) La seguridad social es parte integrante de la economía nacional, por cuanto el hombre es la fuerza de producción más valiosa, en cuyo beneficio debe laborar esa economía. Esta última a la vez, debe otorgar una mínima protección individual necesaria contra las contingencias de la vida y el trabajo en el engranaje del desarrollo económico. En consecuencia, la economía debe prestar la suficiente atención y ayuda a la seguridad de quien trabaja (Ibíd.: 95).

Desde esta perspectiva la educación pasaba a ser el mecanismo mediante el cual la población adquiriría las herramientas técnicas necesarias para ser más productiva. El recurso humano (la población capacitada) era lo que hacía que la naturaleza se convirtiera en riqueza, pues sin el trabajo humano la tierra era solo paisaje. Los problemas del país estarían relacionados con la forma improductiva en que el campesino se relacionaba con la tierra, cuando la explotaba en mini-

fundios con fines de subsistencia. De esa manera había permanecido durante décadas por fuera del circuito económico.

Como director del Departamento de Seguridad Campesina, Guhl se dedicó a estudiar estas unidades básicas campesinas para demostrar que dicho modo de producción además de afectar el bienestar de las familias, los excluía del patrimonio económico nacional, lo cual podía explicar la violencia y el atraso ancestral (Guhl, 1954: 9-10). La ciencia podía aportar a la planificación económica identificando con cifras las posibilidades que tenía el territorio para distribuir la población de manera que se hiciera más productivo; pero esto solo podía ser posible si era dirigido de manera controlada por el Estado; por lo demás, la planeación sería una herramienta para combatir la subversión (Guhl, 1954):

(...) los cambios de la estructura social reflejan la organización política del Estado y son el índice para apreciar el desarrollo humano y económico de un país. La introducción de nuevas formas en el orden social debe ser dirigida por el Estado, que es el verdadero guía en estas materias, cuando las reformas se hacen por la vía racional de la investigación científica y de su aplicación técnica, como método que elimina los medios desordenados y cruentos de la subversión social (p. 25).

Del territorio patrio a la productividad del suelo

*(...) las aclaraciones científicas, previas a la revolución agraria han quedado emplazadas (...). Con ello se ha buscado la máxima unión de lo gubernamental agropecuario con lo investigativo geográfico; de la tierra con la ley, de la tierra con la ciencia y se han sembrado la paz y la seguridad de los años venideros de Colombia (...)
El momento de Colombia es el del mundo: el momento de la ciencia y de los investigadores.
Periódico *El Tiempo*, noviembre de 1957.*

Siguiendo la lógica de la sociogeografía, además de la transformación del pueblo en población, la tierra dejó de ser un problema de soberanía nacional y pasó a ser un bien económico susceptible de ser explotado racionalmente. En este marco ya no se hablaría tanto del territorio y sus fronteras, problema alrededor del cual había surgido la geografía, sino de la cuestión agraria y del problema rural.

Lo que pasaba en la geopolítica mundial tendría que ver con este cambio de visión, pues las nuevas potencias que se alineaban después de la Segunda Guerra Mundial estaban interesadas en demarcar las fronteras de las regiones sobre las cuales tendrían capacidad de intervenir, no solo política e ideológicamente, sino

en la extracción de recursos naturales para el fortalecimiento de sus economías que competían en la llamada Guerra Fría. Los intelectuales que se ocupaban de los asuntos sociales comenzaron a percibir este nuevo fenómeno y llamaron la atención sobre el papel que jugarían dichas potencias en la política interna del país.

El general Julio Londoño (1970), experto en geografía militar, lo dejaba claro en uno de los cursos que sobre el tema dictara en la Escuela Superior de Guerra para la oficialidad del ejército. Desde su perspectiva consideraba que además de tener una población capacitada para explotar los recursos y de tener un territorio suficiente, lo que contaba en la política económica de un país era el acceso y control de los recursos estratégicos que movían la industria de los países ricos. Eso explicaba la configuración de los bloques económicos que estaban conformándose, y avizoraba una época de conflictos bélicos de nuevo tipo, generados por la disputa, ya no de la soberanía nacional, sino de la explotación de los yacimientos y de las tierras estratégicas e incluso por el aseguramiento de reservas a largo plazo.

De esa manera el mapamundi comenzaría a reconfigurarse y la política cambiaría su razón de ser, pues más que resolver los conflictos internos debía ocuparse de posicionarse en medio de las relaciones diplomáticas exteriores; de esto dependerían en adelante los destinos de una nación:

(...) la distribución caprichosa e irregular de estas materias en el globo, dan origen a un tejido de alianzas, convenios, regímenes de impuestos, desarrollo de fletes comerciales, tratados de comercio y asistencia recíproca, desarrollo de los sistemas extractivos y de almacenamiento, estímulo a la industria de los materiales sintéticos y mil cosas más que llegan a copar casi por entero la política exterior del país y gran parte de su política interna (Londoño, 1970 : 91).

Por estas y otras razones que se examinarán a continuación, la mirada de la política, la investigación científica y la dinámica económica se centró en las zonas rurales. Los estudios demográficos en boga mostraban que la mayoría de la población del país era rural³⁹. Ahora bien, en lo atinente a la población, la estrategia era capacitarla para que pudiera explotar adecuadamente los recursos.

Esta preocupación no era nueva, lo que cambió fue la finalidad. Ahora lo que importaba no era la afirmación de la identidad nacional, sino el aumento de la productividad de la tierra. Por eso se habló de la *revolución verde*, que era básicamente la tecnificación de la producción agrícola.

39 Según el censo de 1951, la población del país era de 11.545.372 habitantes, de la cual solo el 29% (3.362.671) era urbana. Sin embargo, se registraba un crecimiento muy rápido de las ciudades. En 1938 la población de las 16 capitales departamentales era de 1.059.815 habitantes y en 1951 llegó a 2.141.307 habitantes; o sea, un aumento del 100% en trece años. No obstante, la población económicamente activa, que era el 25,8% del total, vivía en un 70% de la producción agropecuaria (Guhl, 1954: 20-21).

Así se entendió el nuevo papel que debía cumplir el Ministerio de Educación cuando en 1952, siendo ministro Rafael Azula Barrera, convocó a una Conferencia de Directores Departamentales de Educación que llamó: *La escuela, el maestro y el campo*. Su propósito fue articular el trabajo con el Ministerio de Agricultura y el de Higiene, de manera que se lograra preparar a la población para el proceso de mecanización del trabajo agrícola que estaba iniciándose y se abriera la mentalidad campesina a las innovaciones técnicas que esto suponía.

Para lograr todo eso durante el gobierno conservador de Laureano Gómez se creó una Junta Coordinadora Nacional integrada por el Ministerio de Agricultura e Higiene, el de Educación, el Instituto de Crédito Territorial y el Instituto de Fomento Municipal, apoyados por monseñor Samoré, Nuncio Apostólico de la Iglesia. Lo que se dispuso fue que en un municipio estratégicamente ubicado dentro de cada departamento se creara una zona de educación integral; en ella se escogería una escuela donde funcionaría un centro de investigaciones científicas, un centro de capacitación agrícola, una escuela normal rural con énfasis en estudios técnico agropecuarios, y una escuela para las mujeres donde se formarían en las labores del hogar.

El Ministerio de Agricultura debía aportar los fungicidas y los abonos necesarios con los cuales los expertos veterinarios y agropecuarios trabajarían en cursos de extensión. Los profesores de las escuelas también serían capacitados por el Ministerio de Higiene para llevar a cabo campañas de salubridad en las visitas que realizarían con los extensionistas agrícolas. También se pondría en funcionamiento la Caja Agraria, desde donde se manejarían los recursos para invertir en los proyectos agrícolas que debían implementarse.

El modelo que se puso en funcionamiento tomaba como ejemplo las experiencias de dos sacerdotes de la iglesia Católica que desarrollaban proyectos de capacitación y educación campesina. De un lado, monseñor Agustín Gutiérrez, quien organizó una cooperativa campesina en el municipio de Fómeque (Cundinamarca), desde donde se capacitaba a sus socios para la tecnificación de sus cultivos y la implementación de proyectos productivos. Se construyó una importante infraestructura para la prestación de servicios comunitarios y culturales muy diversos; entre ellos un colegio que el gobierno en un momento quiso convertir en Normal Rural Nacional donde se formarían los directores de todas las normales rurales del país, idea que no alcanzó a realizarse.

De otro lado, en el municipio de Sutatenza el padre Joaquín Salcedo había creado una emisora radial desde donde ofrecía a la población campesina los cursos de educación primaria y secundaria con los cuales podían hacerse bachilleres. Se trató de una modalidad de educación a distancia realmente novedosa por la posibilidad de llegar a una gran masa de campesinos adultos que no habían sido escolarizados. Junto a

los cursos de escolaridad básica ofrecía capacitación técnica agrícola, evangelizaba y ofrecía espacios culturales virtuales y presenciales en la sede que había convertido al casco urbano de Sutatenza en un verdadero centro de desarrollo regional. El gobierno nacional apoyó esta iniciativa convirtiéndola en una estrategia de escuelas radiofónicas que se extendería por muchos otros municipios del territorio nacional⁴⁰.

Otros de los escenarios que convencionalmente se habían ocupado del territorio, esta vez en relación con su dimensión política, fue el Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Allí también se produjeron cambios importantes en la dirección que ha venido señalándose. En 1957 se convirtió en una dependencia del Ministerio de Hacienda, y en su comité ejecutivo se le abrió un espacio al Ministerio de Agricultura. En su estructura orgánica apareció un nuevo departamento, que se encargaría de hacer investigaciones llamadas allí geoeconómicas; este campo de saber que emergía se justificaba por la necesidad, según sus defensores, de estandarizar la investigación de acuerdo con los criterios científicos internacionales, que suponían una visión analítica e integral del territorio. Se nombró como jefe a José Ignacio Ruiz, quien trabajaría de la mano de Ernesto Guhl y de Orlando Fals Borda. Coincidiendo con las demandas de esta coyuntura histórica, de lo que se trataba era de identificar las regiones geoeconómicas, sus vocaciones productivas, las características sociogeográficas de la población y las posibilidades de ocupar, con la colonización dirigida, nuevas tierras que sirvieran para el asentamiento de las víctimas desplazadas de sus tierras por la violencia. Los trabajos que se hicieron nunca fueron publicados por falta de recursos (Carrizosa *et ál.*, 1985: 59).

La nueva mirada que se hacía del territorio, sumada a la crudeza de la violencia política y a la presión que los organismos internacionales estaban haciendo para ajustar el modelo económico a sus exigencias, confluyeron para justificar la necesidad de hacer una reforma agraria. En 1957 la Junta Militar que asumió el poder transitoriamente una vez derrocado el Dictador, elaboró un Estatuto de Fomento Agropecuario por medio del cual asignaban a la propiedad agrícola una función social, dado que existía un uso inadecuado del suelo, según los diagnósticos consultados. Allí también se establecía la potestad del Estado para intervenir debido a su interés en aumentar la producción agropecuaria (Carrizosa *et ál.*, 1985: 55).

A esta iniciativa respondieron los intelectuales con optimismo y, en general, la prensa y la opinión pública consideraban que esta política contribuiría a la pacificación y el desarrollo del país. La apuesta estaba en el papel de la investigación científica, garante de una paz duradera en tanto sería neutral, políticamente hablando. Dicho entusiasmo lo ilustra Jorge Gaitán Durán (1959), quien al respecto señalaba en la revista *Mito*:

40 El programa fue conocido como Acción Cultural Popular (ACPO). Recibió respaldo oficial en 1948 del entonces ministro de Comunicaciones Gustavo Rojas Pinilla, quien entregaba periódicamente radios marca Phillips a los campesinos inscritos en el programa.

(...) si la burguesía industrial y bancaria comprende que la reforma agraria la beneficia, puede apoyarla decisivamente, pero no realizarla concretamente: esto será la obra de agrónomos, químicos, sociólogos, economistas, ingenieros, en fin, de especialistas, de técnicos, cuya formación a su vez tendrá que ser obra del Estado en el aspecto propiamente didáctico. Para que la burguesía consiga superar sus limitaciones internas y emprenda el proyecto total que le permitirá al país vencer su honda crisis, tiene que sufrir tres presiones indispensables: la del proletariado, basada en la necesidad; la del Estado, basada en la planeación; la de los intelectuales, basada en la lucidez que solo la cultura otorga (p. 93).

Esta visión, aunque fue fundamental por la legitimidad que le aportaba al proceso, resultaba ingenua, pues quienes realmente estaban en condiciones de conducir dicha reforma eran los organismos creados en el marco de la Alianza para el Progreso, que Estados Unidos lideraba. En Colombia intervino el Servicio Técnico Agrícola Colombo Americano (STACA), como instancia encargada de hacer los estudios y verificar las condiciones de infraestructura disponible.

La reforma agraria no pudo llevarse a cabo plenamente. Se hizo en forma parcial en medio de la puja de intereses y de la violencia estatal, paramilitar y guerrillera que caracterizaría la historia política del país en los cincuenta años siguientes. Sin embargo, lo que sí cambió fue la forma de entender las relaciones entre territorio, población y nación. El papel de la investigación científico-social fue fundamental en este giro y desde entonces las ciencias sociales habrían de tomar otro camino, al margen de la pedagogía, a menos que se entienda que el gobierno de la población, que se materializó en las estrategias económicas acá descritas, transformó el modo de ser del poder y, por tanto, el modo de entender la función de la escuela y de la educación. Sobre cómo se instituyeron las relaciones entre las ciencias sociales y la pedagogía en la segunda mitad del siglo XX, habrá que esperar los próximos trabajos, por ahora se sabe que se quebró el vínculo nacionalista que las había ligado en las décadas pasadas.

Conclusiones

De las relaciones entre el poder, las ciencias sociales y los saberes escolares

Las ciencias sociales son un universo disperso de disciplinas que se han ido configurando y delimitando muy recientemente en tiempos y ritmos diferentes. La pregunta que dio origen a este trabajo fue por las condiciones que en Colombia dieron lugar a la aparición y consolidación de cada una de ellas.

Lo que se planteó en los cinco capítulos de este libro fue que la institución escolar y la pedagogía tuvieron algo que ver en ello, aunque luego la producción del discurso que hoy les da cuerpo y estatus como disciplinas científicas se haya separado de ellas casi por completo.

Para reforzar la tesis, puede decirse que la escuela, sus planes de estudio, sus textos, sus rituales, sus normas, sus actores, su arquitectura, la distribución de sus espacios, sus tradiciones y, en general, toda su cultura no solo reflejan la realidad, sino que la construyen. Ella interviene en las relaciones complejas que han ido constituyendo las sociedades modernas, está entretejida en medio de la comunidad, la familia, la ciencia, los medios de comunicación, las viejas y las nuevas generaciones. Pero esa cultura tiene a su vez su propia dinámica; es decir, tiende a ser autosuficiente, a bastarse a sí misma.

Al poner en relación las ciencias sociales con la escuela, de inmediato surge la pregunta por el poder. La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela es una forma de ejercicio del poder, en esa práctica el poder está presente de manera privilegiada.

La enseñanza de las ciencias sociales fue leída como parte de aquella estrategia que la modernidad occidental ha utilizado desde que la población se convir-

tió en un asunto digno de ser gobernado. Desde que el Estado moderno existe, el gobierno de la población se convirtió en un asunto fundamental, para el cual se dispuso una serie de estrategias, dentro de las cuales se encuentra la *escolarización* de la población. Pero la escolarización implicó la enseñanza de ciertas disciplinas que efectivamente garantizaran dicho gobierno. Enseñar cada uno de los temas que fueron instituyéndose en torno a las llamadas ciencias sociales hacía parte de las relaciones de fuerza en las que operaba un cierto cálculo que hizo inteligible el gobierno de los escolares (Foucault, 1991: 10-11).

Tal como lo mostró Foucault, desde Maquiavelo el asunto del gobierno es un arte, un cálculo que permite identificar cualquier tipo de amenaza con el propósito de intervenir sobre ellas, en todos los niveles, por eso desde entonces también se habla de gobernar una casa, el alma, los niños, una provincia, un convento, una orden religiosa, una familia... (Foucault, 1991: 13).

El Estado sería desde entonces una sociedad de múltiples gobiernos. El padre de familia, el superior del convento o el maestro estarían haciendo parte de una estrategia de poder que el Estado intentará regular.

En la escuela, y en particular en la enseñanza de las ciencias sociales, pueden verse interactuando tres estrategias del poder que existen en la modernidad bajo la forma Estado:

(...) El gobierno de sí mismo, que se refiere a la moral, el arte de gobernar una familia convenientemente, que se refiere a la economía, y la ciencia del buen gobierno del Estado, que se refiere a la política. (...) el arte de gobierno postula siempre una continuidad esencial de la primera a la segunda y de la segunda a la tercera (Foucault, 1991: 13).

Estas tres formas de poder se conjugan en la escuela mediante la enseñanza de las ciencias sociales, pues todas se convierten en un saber, cuyos contenidos se dibujan en diferentes momentos en los planes de estudio. En este trabajo solo se ven los que se produjeron en las cinco décadas objeto de estudio, pero podría hacerse el mismo análisis para cualquier otro período.

En la modernidad el problema del gobierno se convirtió en un asunto poblacional. El dominio sobre la tierra ya no fue tan importante como el de los sujetos que la habitaban. Pero el territorio hacía parte sustantiva de la población; no podría ejercerse un buen gobierno sin conocer las relaciones de mutua dependencia que tuvieran el uno sobre la otra, y viceversa. El conocimiento exhaustivo de esa relación fue dando lugar a la disciplina de la geografía, que en la escuela sería fundamental. La escuela sería necesaria en parte porque en ella puede hacerse visible el problema de la relación entre territorio y población. Grandes debates se han dado

desde que este aspecto apareció como un asunto estratégico del poder. La geografía se ocupará de eso. Las diferentes maneras de percibir el problema (respecto a qué tanto la naturaleza incide sobre la biología y la psicología individual y social) fueron enfrentándose y dirimiéndose en torno a grandes confrontaciones políticas que van desde el nacional-socialismo hasta el populismo, la democracia y el socialismo. Esto constituye un problema central en la enseñanza de las ciencias sociales, como se vio en su momento.

Para legitimar esta nueva forma de gobierno no fueron suficientes las leyes, como en las sociedades teocráticas o monárquicas, se necesitó disponer todo de manera que se brindara prosperidad, que la población y la riqueza aumentaran. Administrar ese crecimiento fue tarea del Estado desde entonces, y fue a su vez la mejor forma de garantizar su supervivencia, pues se legitimó ante la población como su protector.

La característica del nuevo modo de ser del poder fue la prudencia y la diligencia del gobernante, para lo cual sería indispensable conocer el objeto de su gobierno y ser eficaz. Ya las armas solas no serían suficientes, ellas se justificarán solamente para defender a la población —en la forma nación— de alguna amenaza externa. El castigo sobre la población que se gobierna no era legítimo per se. La inteligencia y la prudencia con las que se gobernaba entonces dependerán del conocimiento que se tuviera de su población y su territorio. De allí que las ciencias sociales fueron instrumentos fundamentales para el buen gobierno. Generar una autoconciencia en la población, de sus características como pueblo y de su territorio, sería una tarea de la escuela y, en particular, de la enseñanza de las ciencias sociales. Así surgieron estudios como la demografía, la antropogeografía, la historia patria, la geomorfología, los estudios sobre los indígenas, sobre la salubridad, sobre la infancia, sobre la pobreza, sobre los recursos naturales, sobre la riqueza, sobre la familia... La institucionalización de una verdad sobre estos asuntos en la escuela y fuera de ella da cuenta del proceso de estatalización del poder, allí encontrará en parte su razón de ser.

El surgimiento de la burocracia moderna y de toda la parafernalia estatal, empezando por sus oficinas de estadística, sus institutos, sus centros de estudios y academias, pasando por la escuela y la universidad, serán testimonio de ese proceso de autolegitimación. Así se creó la idea de necesidades de la población...

(...) La población aparece, pues, más que como potencia del soberano, como fin del gobierno; la población aparecerá como sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también como objeto de la intervención del gobierno; consciente frente al gobierno de lo que quiere e inconsciente de quien le hace quererlo (Foucault, 1991: 23).

El surgimiento de un nuevo saber sobre la población es lo que Deleuze, a propósito de Donzelot (1990), llama “el auge de lo social”. Allí, según el autor, se redefinen el poder y el papel del Estado, el lugar de lo público y lo privado, la relación entre el campo y la ciudad, y se redefinirán la ciencia y el saber:

(...) El sector social no se confunde con el sector judicial, incluso si le da nuevas dimensiones. Donzelot mostrará que lo social tampoco se confunde con el sector económico, puesto que precisamente inventa toda una economía social, y confirma, sobre nuevas bases, la distinción entre rico y pobre. Tampoco con el sector público, o con el sector privado, y él mismo produce una distribución, un entrelazamiento original entre las intervenciones del Estado y sus inhibiciones, entre sus obligaciones y sus exenciones. El problema no consiste en modo alguno en saber si hay una mistificación de lo social ni qué ideología expresa. Donzelot pregunta cómo se ha formado lo social, actuando sobre los demás sectores, creando nuevas relaciones entre lo público y lo privado; lo judicial, lo administrativo y lo ordinario; la riqueza y la pobreza; la ciudad y el campo; la medicina, la escuela y la familia, etc... De este modo confirmará y reorganizará las divisiones anteriores o independientes, ofrecerá un nuevo campo a las fuerzas en presencia... (Donzelot, 1990: 234).

Desde esta perspectiva, el libro muestra cómo se configuró un campo disciplinar como el de las ciencias sociales y su impacto sobre los saberes escolares (la manera en que fueron recepcionados los debates del momento) y sobre la conciencia nacional; y en sentido contrario, el impacto de la escuela sobre la identidad nacional y sobre las ciencias sociales mismas.

Como se ve, es un triángulo de relaciones mutuas que comúnmente no se hacen visibles y que al ponerse en relación revelan claves interesantes para comprendernos como país.

Si se acepta, con Deleuze y Donzelot, que la preocupación del poder por “lo social” dio lugar a un campo disciplinar nuevo, debe decirse también, con Wallerstein (1999), que dicho campo disciplinar se legitimó tomando de las ciencias naturales el modelo empírico analítico, pues para la modernidad no era creíble un saber que no fuera verificable en la realidad. El afán del mundo moderno por explicar sistemática y empíricamente la realidad fue creando un saber con pretensiones de científicidad que se ocupara de lo que aquí se llama *lo social*. Para ser aceptado como científico un conocimiento sobre lo social debía proceder con un método muy diferente del que hasta entonces había sido utilizado en la teología, la filosofía, la metafísica, la moral, la política, la gramática, la retórica o la lógica.

Así como las ciencias naturales se alejaron de la filosofía (proceso que culminó a finales del siglo XVIII), las ciencias sociales se afirmaron a sí mismas diferenciándose de las llamadas humanidades, por considerarlas más cercanas a la literatura y la especulación. Este proceso se dio durante todo el siglo XIX, y fue tan solo a finales de ese siglo cuando el término *ciencia* se acuñó definitivamente como conocimiento cierto sobre lo humano, demarcando fronteras de cualquier otra forma de saber. La filosofía, las humanidades, las artes, las letras, la cultura, fueron términos que para entonces no cabían en el léxico científico.

Siguiendo con Wallerstein (1999) y muy cerca de Danzelot (1990), hay que relacionar el saber científico social con el afán del Estado moderno por encontrar un fundamento a sus decisiones. En esa búsqueda, al comienzo del siglo XIX, muy pegados al modelo de las ciencias naturales, se hablaba de una *física social*, para agrupar una serie de conocimientos que explicara la mecánica del funcionamiento de cualquier sociedad, dado que para entonces ya se reconocía la existencia de sociedades diferentes de las europeas. Fueron creando entonces nuevas facultades y departamentos en las universidades, relegando los saberes clásicos que la habían fundado, como el Derecho, la Teología, la Filosofía y las Artes. La formación de profesionales alrededor de un saber fue una de las maneras de ganar presencia y legitimidad, por eso estos saberes nuevos buscaron la universidad.

La historia intelectual del siglo XIX está marcada principalmente por esa disciplinarización y profesionalización del conocimiento; es decir, por la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores de conocimiento (Wallerstein, 1999: 8).

Los primeros saberes sociales institucionalizados a través de su ingreso a las universidades tendieron a dividirse entre *ciencias nomotéticas*, que seguían el modelo empírico de las ciencias naturales, y las *ciencias ideográficas*, que tomaban el modelo más abstracto de las matemáticas. Según Wallerstein (1999), esta clasificación se entrecruza con otra discusión que incidirá de manera determinante en la institucionalización de las ciencias sociales. Se trataba de la posibilidad de establecer leyes generales para el funcionamiento de la sociedad o de diferenciarlas según la dinámica de cada pueblo o nación. Recuérdese que en el siglo XIX estaba reordenándose de manera convulsionada el mapamundi, con la emergencia de los Estados-nación y las luchas por la soberanía de cada uno de esos pueblos. De manera que los nuevos conocimientos sobre la sociedad tendrán que ser fieles a los intereses de cada nación y buscarán constituir relatos que legitimen la existencia de cada una de ellas. Estos cambios políticos, turbulentos, se constituyeron en una presión muy grande que incidieron en el surgimiento de teorías sobre el funcionamiento de la sociedad y, en particular, sobre la naturaleza de los cambios.

Una de las disciplinas que con más urgencia fue configurándose fue la historia. Después de haber jugado un papel importante en la legitimación de las antiguas monarquías relatando las biografías de los príncipes y sus antecesores, ahora se le pedía hacer la biografía de cada pueblo, con la pretensión de legitimar su soberanía (Wallerstein (1999: 10). La historia entonces sería la primera en oponerse a la idea de hacer generalizaciones que dieran cuenta de las leyes sociales, al margen de las particularidades de cada nación. De ahí su preocupación por la verificación empírica en las fuentes primarias, en los documentos y en los archivos.

Según Wallerstein, a comienzos del siglo XX los saberes aceptados dentro de las ciencias sociales en los diferentes países europeos serían solo cinco: la historia, la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología. La geografía, la psicología y el derecho quedarían ligados a las ciencias naturales, a la medicina o a la filosofía, respectivamente. Wallerstein menciona el tema del *orientalismo* que agrupó un conjunto de saberes sobre las culturas orientales, y muestra cómo no lograron instituirse como disciplina social, debido a relaciones de poder que por ahora no son tema de análisis de este trabajo. Pero resulta interesante este fenómeno porque para el caso colombiano y, en general, para Latinoamérica, los estudios indigenistas fueron muy importantes en la primera mitad del siglo XX y, sin embargo, tampoco alcanzaron a institucionalizarse en las universidades como una disciplina social. En este trabajo solo se da cuenta de los acontecimientos que de alguna manera explican lo sucedido en el caso colombiano.

La institucionalización de las ciencias sociales en Colombia pasó fundamentalmente por su inclusión en la universidad a partir de la década de 1960. Este proceso estuvo íntimamente relacionado con la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela básica. Wallerstein no se percata de esta relación, para el caso europeo, o por lo menos no hace alusión a ella. La genealogía de las ciencias sociales, entonces, tiene en la historia de los saberes escolares una muy importante fuente de información que enriquece de modo inmensurable el análisis, tal como se planteó ya con Chervel y Goodson.

Se ha llegado al final del libro. En sus capítulos se ha dado cuenta de cómo se hizo posible el nacionalismo en Colombia, de cómo el poder actuó en función de esos intereses, cómo se crearon unas verdades en su favor, cómo acudió el saber en su beneficio y cómo se crearon unas instituciones, unas profesiones y unos discursos para justificarlo. Todo esto configuró un sistema de verdades alrededor de la idea de nación, tejido desde tres preocupaciones: el pasado, el pueblo y el territorio. En efecto, el pasado se documentó, aparecieron nuevos héroes, se habló de un pueblo originario, y surgieron de la tierra vestigios arqueológicos que lo harían invisible. Apareció el pueblo representado en movimientos indígenas, en el crecimiento de las clases medias y en la lucha de los trabajadores. Una identidad

se volvió discurso y una disciplina se constituyó para darle sentido y alojarla. Los límites del mapa se crearon, se cartografió el territorio y el Ejército lo convirtió en escenario de operaciones. Se produjeron escaramuzas en las fronteras y las relaciones diplomáticas entre países se tornaron tensas.

Los saberes sobre estas tres nociones componentes de la nación se convirtieron antes que nada en disciplinas escolares. La escuela resultó estratégica para conseguir el efecto de verdad que dichas nociones necesitaban. El Estado se volvió educador. La escuela se convirtió así en un territorio de disputa ideológica, también el maestro y, por supuesto, la pedagogía. Las políticas educativas se ocuparon de acondicionar la escuela para que le fuera funcional al nacionalismo. En esa medida los maestros también se convirtieron en sujetos estratégicos. Por eso se crearon instituciones formadoras capaces de dotarlos de un discurso que les permitiera cumplir su papel. Las discusiones entre unas y otras de las versiones que impulsaban el proyecto nacionalista pasaban en ese momento por definir si los maestros debían formarse en facultades de Educación o en una Escuela Normal Superior. La pedagogía se replanteó de tal manera que pudiera territorializar al sujeto. Los métodos de enseñanza debían ayudar a forjar una identidad ligada al pasado nacional, para constituir un sujeto moderno y para crear una conciencia de pueblo. Un momento de la historia que se ha conocido como el período nacionalista marcó el devenir de un campo disciplinar como el de las ciencias sociales, le generó un modo de ser a la pedagogía y produjo un reacomodamiento de la estrategia educativa que para ese momento todavía pasaba fundamentalmente por la escuela y el maestro.

Intelectuales e instituciones, proyectos políticos e ideológicos se enfrentaron por esas verdades. El debate y el escenario en el que se confrontaron fueron ideológicos y geopolíticos, en un contexto internacional en el que primaban las disputas por las soberanías. Las guerras en Europa y Asia daban cuenta de ello. Internamente también se desató una violencia llamada bipartidista que sumada a la guerra mundial generó una reacción que recompuso el escenario político.

Pero a mediados del siglo XX la correlación de fuerzas cambió y se instaló en el poder un nuevo sector político que ya no creía en la necesidad de buscar un origen y territorializar al sujeto; el pueblo, además, se volvió peligroso. En los escenarios internacional y nacional la guerra produjo otro mapa en el que las fronteras dejaron de ser el objeto de la disputa. Cambió entonces el discurso sobre el tiempo, el pasado se olvidó de la identidad y se revisó la historia nacional para cuestionarla, para criticarla, para juzgarla como historia heroica. El tiempo se volvió neutral y se contó el pasado para verlo desde una mirada crítica; ya no para exaltarlo o para buscar la identidad, sino para juzgar a quienes habían pretendido adueñarse de él. El pueblo se volvió población y el territorio perdió sus fronteras. Se crearon nuevas instituciones y otros sujetos profesionales transformaron la naturaleza del saber

social. Se cuestionó a la escuela, y se cuestionó a la pedagogía por haberle servido a intereses ideológicos, como si hubiera podido evitarse.

En este trabajo se ha abierto la mirada sobre los saberes escolares poniéndolos en relaciones con la sociedad, con las formas de ejercicio del poder y de producción de verdades en un momento histórico determinado. En esa mirada se indaga por su régimen de producción, sus reglas de funcionamiento, por los efectos que han producido, por sus relaciones con la ciencia, con la política y con la pedagogía.

En Colombia, a diferencia de países como Inglaterra, Francia, España, Argentina, Brasil o México, este tipo de investigaciones interdisciplinarias que arriesguen desde el discurso pedagógico hipótesis acerca de las ciencias sociales no se ha desarrollado suficientemente. La historia de la enseñanza de las disciplinas científicas no existe como línea de investigación en ninguna universidad y en las maestrías o los doctorados en educación no se han abierto énfasis relacionados con el tema. Sin embargo, este tipo de trabajos resultan muy útiles para consolidar el campo de saber que le da identidad a la profesión del maestro, en la medida en que se pone en evidencia la importancia que la pedagogía tiene en la estructuración de los campos epistémicos de las diferentes disciplinas. En la comunidad académica en general no se sabe qué pueden aportar estos tipos de historias. La historia de las disciplinas puede ser enriquecida también si se abre al campo de la historia de sus enseñanzas, tanto en la escuela básica como en la superior.

Desde esa perspectiva, podrá profundizarse en la historia de otros saberes escolares y relacionarla con la historia de sus respectivas ciencias. Igual que para el caso de las ciencias sociales habrá que preguntar si su enseñanza y su presencia en la escuela le antecedieron a su institucionalización como disciplina científica.

En Colombia están dadas las condiciones para configurar un gran campo de investigación sobre historia de los saberes escolares. Para eso es indispensable convocar y crear puentes entre tres líneas de trabajo. En primer lugar, la historia de la pedagogía y la reflexión sobre su estatuto epistemológico. En segundo lugar, la historia de las diferentes ciencias. Y en tercer lugar, la historia social, la historia de las mentalidades, la historia cultural y la historia política.

Este trabajo ha de servir para ilustrar lo que puede encontrarse cuando se cruzan estos campos de investigación. Habrá cumplido sus propósitos cuando nuevos trabajos avancen en la consolidación de la historia de los saberes escolares y se instalen en programas de formación de maestros y de investigadores sociales.

Anexos

Glosario biográfico: un homenaje a la cultura patriarcal⁴¹

Nombre	Aspectos generales	Aportes a la educación	Figuración pública	Publicaciones
Arciniegas Angueyra, Germán (1900-1999)	Erudito, historiador, ensayista y periodista nacido en Bogotá. Al graduarse de la secundaria en la Escuela Nacional de Comercio se dedicó a las leyes en la Escuela Nacional de Derecho (actual Facultad de Derecho, Universidad Nacional).	Ministro de Educación, creó el Instituto Caro y Cuervo, el Museo Nacional y la Biblioteca Popular; apoyó la Escuela Normal Superior, ayudando a traer a varios intelectuales europeos, entre ellos Paul Rivet. Fue profesor de la Universidad Nacional, la Universidad Externado de Colombia y la Universidad Libre.	En 1943 fue vicepresidente del Comité Americano por la Libertad de la Cultura. Fue miembro de gran número de Academias de Historia y de la Lengua, de Colombia y algunas del exterior, Miembro Honorario del Instituto de Artes y Letras de Estados Unidos.	Fue un escritor muy prolífico, algunas de sus obras son: <i>El estudiante de la mesa redonda</i> (1932); <i>América, tierra firme</i> (1937); <i>Los comuneros</i> (1938); <i>Este pueblo de América</i> (1945); <i>Entre la libertad y el miedo</i> (1952); <i>América mágica</i> (1959); <i>El continente de siete colores</i> (1965); <i>América en Europa</i> (1975); <i>El revés de la historia</i> (1980). Muchas de estas y otras obras están traducidas en más de ocho lenguas.

⁴¹ Gran parte de las biografías aquí citadas fueron tomadas de: *La Gran Enciclopedia de Colombia* del Círculo de Lectores. Es necesario aclarar que en algunas biografías no hay modificación de la original. Sin embargo, la mayoría tiene cambios sustantivos en redacción para que fuera posible insertarlas en la estructura.

<p>Arrubla, Gerardo (1872-1946)</p>	<p>Bogotano conservador, abogado de la Universidad Nacional. Es considerado como uno de los escritores que más influyó en los escolares colombianos de la primera mitad del siglo XX a través de su obra <i>Historia de Colombia</i>, escrita conjuntamente con el historiador antioqueño Jesús María Henao (1869-1944).</p>	<p>Convencido de la necesidad de buscar en el pasado los íconos alrededor de los cuales pudiera configurarse la identidad nacional, se interesó por la historia de los diferentes grupos indígenas que habitaron el territorio antes de la llegada de los españoles. Puso especial énfasis en la cultura chibcha (muisca) y la de San Agustín, también escribió sobre la historia de la Iglesia y la historia de la estadística en Colombia.</p>	<p>Fue representante a la Cámara, alcalde de Bogotá, director de la Biblioteca y del Museo Nacional y director de Instrucción Pública; dirigió los periódicos <i>El Correo Nacional</i>, <i>El Reporter</i> y <i>La Opinión</i>. Se hizo miembro de la Academia Colombiana de Historia en 1908 y fue su presidente en 1923-1924.</p>	<p>Entre sus libros y escritos se encuentran: <i>Cuarto centenario del establecimiento de los dominicos en Colombia</i> (1929), <i>Ensayo sobre los aborígenes de Colombia</i> (1934). Entre sus libros de enseñanza creados con Jesús María Henao, los cuales fueron reeditados múltiples veces, están: <i>Compendio de la historia de Colombia para la enseñanza en las escuelas primarias de la República</i> (1911), <i>Historia de Colombia para la enseñanza secundaria</i> (1911).</p>
<p>Bermúdez, José Alejandro (1886-1938)</p>	<p>Hizo sus estudios eclesiásticos en el Seminario Conciliar de San José de Bogotá. Exvicepresidente de la Academia Colombiana de Historia y miembro de número de la misma.</p>	<p>Fue profesor de la Universidad Nacional y se encargó en 1920 de la cátedra de Filosofía del Derecho. Su libro <i>Nociones de derecho eclesiástico</i> fue utilizado en la mayoría de las universidades del país. También fue autor de textos de historia de Colombia que fueron difundidos ampliamente.</p>	<p>Fue censor eclesiástico y miembro honorario de la Sociedad de Estudios Jurídicos. Fue miembro de la Junta General de Beneficencia y ayudó en la construcción del Hospital de la Hortúa en Bogotá. Asimismo, miembro de la Sociedad Bolivariana.</p>	<p>Escribió en coautoría con José Vicente Castro Silva el libro <i>Nociones de derecho eclesiástico</i> (1918). Escribió tres tomos de <i>Los Anales Universitarios</i> (1925-1926) y <i>Materialismo y espiritualismo</i> (1937). Entre los textos de enseñanza que publicó está: <i>Compendio de la historia de Colombia</i> (1931).</p>
<p>Bernal Jiménez, Rafael (1898-1974)</p>	<p>Uno de los más importantes humanistas del siglo XX en Colombia. Fue jurista, sociólogo, filósofo, historiador, crítico literario, diplomático, político, pedagogo y periodista. Se formó en jurisprudencia en la Universidad Nacional de Colombia y se especializó en derecho penal en Roma.</p>	<p>Impulsó la renovación pedagógica de la escuela colombiana, como la mejor solución para los problemas del pueblo. Luchó por la implementación de la Escuela Nueva y la Escuela Activa en Boyacá entre 1925 y 1928, mientras fue Director de Educación del departamento de Boyacá. Planteaba la necesidad de una educación defensiva y regeneradora para un pueblo que consideraba anegado en el analfabetismo, la miseria y la violencia. En 1926 contrató a Julius Sieber para reorganizar la Escuela Normal de Varones de Tunja, desde donde se impulsó la Escuela Nueva en el país.</p>	<p>Rector de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Fundador de la Universidad de Tunja junto a Julius Sieber. Ministro plenipotenciario de Colombia ante la XXX Conferencia Internacional del Tratado de Ginebra en 1947. Delegado permanente de Colombia ante la Unesco y delegado de Colombia al Congreso Mundial por la Educación Nueva, en Niza, en 1932.</p>	<p>Escribió varias obras de educación entre las que pueden mencionarse: <i>El pacto de la Liga de las Naciones y la Nueva organización Internacional</i> (1920), <i>La reforma Educativa en Colombia</i> (1932), <i>La cuestión social y la lucha de clases</i> (1951), <i>La educación, he ahí el problema</i> (1949), <i>La universidad, misión, función y destino</i> (1963), <i>Estampas de educadores</i> (1964).</p>

Duque Gómez, Luis (1916-2000)	Nació en Marinilla, Antioquia. Estudió en los colegios de la Universidad de Antioquia y la Universidad Libre. Realizó sus estudios de licenciatura en Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior, donde se diplomó en 1941. Un año después obtuvo el título de Etnólogo, como miembro de la primera promoción del Instituto Etnológico Nacional. Fue nombrado en 1944 director del antiguo Servicio Arqueológico. En 1946 fue jefe del Instituto Etnológico Nacional.	Descubrió 110 piezas quimbayas en la región del Quindío. Realizó excavaciones en el Valle del Cauca y descubrió que allí habitaron culturas provenientes del territorio Vásquez y de Barrancabermeja. Uno de sus mayores aportes a los estudios precolombinos lo constituyó el descubrimiento de las necrópolis arqueológicas de la mesa de Los Santos (Santander). Dirigió al actual Instituto Colombiano de Antropología e Historia durante muchos años.	Fue el primer director del departamento de Antropología de la Universidad Nacional, y rector de la misma. Después pasó a dirigir el Museo del Oro y la Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales.	Entre sus publicaciones están: <i>Arqueología de San Agustín: Alto de Lavapatas</i> (1988); <i>Arqueología de San Agustín: exploraciones y trabajos de reconstrucción en las mesitas A y B</i> (2000); <i>La Fundación de investigaciones arqueológicas nacionales</i> (1983); <i>Arqueología de San Agustín: la Estación</i> (1981), <i>Arte colonial neogranadino</i> (1957); <i>Colombia: monumentos históricos y arqueológicos</i> (2005); <i>Americanos y el régimen de la esclavitud</i> (1965).
Echandía, Darío (1897-1989)	Intelectual, economista, político y estadista colombiano oriundo del departamento del Tolima. Su vida política fue acelerada. A los 21 años era Diputado de la Asamblea Departamental del Tolima, donde comenzó una carrera política activa hasta su muerte.	Como ministro de Educación (1935-1936) defendió la idea de masificar la educación del país haciendo especial énfasis en la educación rural. Su principal preocupación fue la democratización de la cultura, sobre la cual el Estado ejercería una función determinante. Esta tesis unida a una reforma agraria para él sería la base de todas las reformas ya que así se permitiría que Colombia caminara hacia un sistema de expresiones populares integrales. Parte de esas intenciones quedaron plasmadas en la reforma de 1936.	Fue embajador de Colombia ante el Vaticano y negoció un nuevo Concordato. Ocupó el Ministerio de Gobierno en la segunda administración de López Pumarejo y asumió el poder por designio del Congreso cuando López Pumarejo se retiró. En 1944, mientras era Presidente designado y ministro a la vez, tuvo lugar el golpe militar contra López Pumarejo. En Pasto salvó el orden constitucional asumiendo el poder ante el Consejo de Estado y haciendo que las tropas lo reconocieran como jefe de Estado.	Entre sus escritos se encuentran: <i>Proyecto de ley sobre elecciones</i> (1934); <i>La democracia liberal</i> (1947); <i>Archivo personal de Darío Echandía</i> [archivo de datos legibles por máquina]. (1995); <i>Las consecuencias del triunfo liberal</i> (1947); <i>Darío Echandía elogia a Turbay</i> (1978); <i>Responsabilidad civil por los delitos y las culpas</i> (1917).

<p>Escalante, Aquiles (1923)</p>	<p>Oriundo de Baranoa, Atlántico. Su primaria la realizó en la Escuela Pública de Baranoa y la secundaria, en el Colegio Barranquilla de Varones. Se trasladó a Bogotá para estudiar antropología en la Escuela Normal Superior de Colombia. Se especializó en Etnología en el Instituto Etnológico Nacional.</p>	<p>Su trabajo es considerado como pionero en la antropología cultural de Colombia. Junto a Carlos Angulo Valdés hizo la mayoría de los aportes sobre la arqueología y la antropología de la costa.</p>	<p>Fue director del Museo de Antropología de la Universidad del Atlántico, director del Instituto de Investigaciones Etnológicas y profesor de la misma universidad. También ejerció como profesor-investigador de la Universidad Nacional de Colombia.</p>	<p>Los libros más importantes publicados por él han sido: <i>Los Mocaná, etnografía del Atlántico</i> (1955); <i>Geografía del departamento del Atlántico</i> (1961); <i>El Palenque de San Basilio</i> (1979). Parte de su obra ha sido traducida al francés, al inglés y al holandés.</p>
<p>Fals Borda, Orlando (1925-2008)</p>	<p>Sociólogo barranquillero. Cursó sus estudios secundarios en Barranquilla. Después, viajó a Estados Unidos y estudió literatura inglesa e historia, en la Universidad de Dubuque, se graduó en 1947. En 1953 hizo el magíster en sociología en la Universidad de Minnesota, y el doctorado en Sociología Latinoamericana en la Universidad de Florida, en 1955.</p>	<p>Fundador de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional. Uno de sus aportes fundamentales a la sociología fue su insistencia en que la investigación social debía contribuir a la transformación de la realidad. De allí que se le considere uno de los más importantes impulsores en América Latina de la Investigación Acción Participativa (IAP).</p>	<p>En 1957 se vinculó como consultor a la Organización de Estados Americanos (OEA) en Brasil. Luego regresó al país a desempeñar el cargo de Director General del Ministerio de Agricultura, entre 1959 y 1961, y decano de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia entre 1959 y 1967.</p>	<p>Su bibliografía es extensa y supera el centenar. Sin embargo, la más representativa de sus obras es la <i>Historia doble de la costa</i>, que fue escrita en cuatro tomos entre 1979 y 1986.</p>
<p>Forero, Manuel José (1902-1990)</p>	<p>Fue canónigo de filiación. Abogado, crítico, poeta, ensayista e historiador. Posee una prosa llena de fortaleza y un estilo limpio y claro.</p>	<p>Fue autor de textos de historia y profesor de Sociología Americana en la Universidad Javeriana. Desde allí investigaba sobre temas relacionados con la identidad nacional y americana. Unos de sus escritos más importantes fueron sobre Santander.</p>		<p>Entre sus libros pueden destacarse: <i>Apuntes sobre el folclore de Colombia</i>, <i>La poesía de F.A. Vélez</i>, <i>Ladrón de Guevara</i>, <i>Incunables bogotanos</i>, <i>Páginas de la vida colonial</i>, <i>Diálogos de la Historia de Colombia</i>, <i>Próceres y estadistas de Colombia y Santander en sus escritos</i> (1944).</p>

Friede, Juan (1901-1990)	Historiador ucraniano. Vivió en Viena, donde estudió Ciencias Económicas y Sociales en la Escuela Normal de Comercio, se diplomó en 1922. Llegó a Colombia en 1926, como agente de importaciones y exportaciones. La impresión causada por el atraso del país y las posibilidades que vio en el mismo lo impulsaron a quedarse, realizando una gran labor investigativa con énfasis en lo indígena.	Desde 1943 y hasta 1981, Friede logró escribir y publicar un total de 228 títulos, entre libros, ensayos y artículos, cuya temática es muy variada: arte, biografías, historia económica, social y cultural, indigenismo, lingüística, etnografía y reseñas que abarcaron desde la época precolombina hasta épocas recientes. Estos trabajos abrieron nuevos caminos a la historia, la antropología, la sociología y la economía colombianas.	Fue profesor de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Libre de Bogotá, así como de la Universidad de Indiana y de Texas, en Estados Unidos. Llegó a ser miembro de la Academia de Historia de Colombia, de la Sociedad de Americanistas de París, del Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo de Madrid y de la Real Academia de la Historia de Madrid.	De particular importancia son sus recopilaciones documentales (23 volúmenes), así como los libros <i>Los Andakí, 1538-1947. Vida y luchas de don Juan del Valle, primer obispo de Popayán y protector de los indios</i> (Popayán, 1961), <i>Los quimbayas bajo la dominación española</i> (Bogotá, 1963), <i>Problemas sociales de los arhuacos: tierras, gobierno, misiones</i> (Bogotá, 1963) y <i>Bartolomé de las Casas (1475-1566), su lucha contra la opresión</i> (Bogotá, 1974); así como sus reediciones de los cronistas Fray Pedro de Aguado y Fray Pedro Simón.
Gaitán, Jorge Eliécer (1898-1948)	Hijo de un librero bogotano y de una maestra de escuela. En 1924 obtuvo su título de abogado en la Universidad Nacional de Colombia con una controvertida tesis: "Las ideas socialistas en Colombia". Fue doctorado en Europa. Fue asesinado en 1948, lo que causó el levantamiento popular en varias regiones, especialmente en Bogotá. Algunos historiadores consideran que ese sería el inicio del período llamado de La Violencia (1948-1960).	Ministro de Educación del gobierno de Eduardo Santos, pretendió introducir una reforma integral de la educación, proyecto que fue rechazado por el Congreso. Sin embargo, realizó acciones inmediatas para atender problemas como el analfabetismo, y desarrolló campañas de difusión y democratización de la educación y la cultura. Fue el creador del Ateneo de Altos Estudios, que después se convirtió en el Instituto Caro y Cuervo.	En 1929 fue elegido representante al Congreso, donde denunció la <i>masacre de las bananeras</i> . En 1932 fue rector de la Universidad Libre y en 1936 fue alcalde de Bogotá. En 1940, ministro de Educación del gobierno de Eduardo Santos. Durante la presidencia interina de Darío Echandía, Gaitán fue ministro de Trabajo entre 1943 y 1944. Organizó un movimiento político popular de oposición contra la política caciquil en Colombia. Su prestigio y popularidad lo llevaron a ser el líder populista más importante que ha tenido el país.	La mayoría de sus obras escritas se relacionan con las defensas penales que fueron famosas en los estrados de la justicia. La mayoría de su registro está en formato de voz, ya que fue en sus discursos donde esbozó la mayoría de sus planteamientos.

<p>Gaitán Durán, Jorge (1924-1959)</p>	<p>Poeta colombiano nacido en Pamplona. Estudió derecho en la Universidad Javeriana de Bogotá. Después de participar en la agitada vida política colombiana de los años 1947 a 1950, viajó a París para dedicarse exclusivamente a su carrera literaria. Visitó Europa y Asia, lo cual le dio una mirada integral y ambiciosa de trascendencia cultural.</p>	<p>Fue cofundador de la revista <i>Mito</i> en 1954, con su amigo Hernando Valencia Goelkel. Publicó allí ensayos sobre literatura, cine, notas sobre contemporáneos suyos, como García Márquez, Borges, Dámaso Alonso, Octavio Paz y otros. En su obra expresó el desgarramiento de una generación sumida en una existencia dicotómica, entre la práctica política y el amor al arte, consciente de la crisis de la cultura.</p>	<p>Indiscutiblemente su figuración más destacada fue como director de la revista <i>Mito</i>.</p>	<p>Publicó varios libros de poesía: <i>Insistencia en la tristeza</i> (1946), <i>Presencia del hombre</i> (1947), <i>Asombro</i> (1951), <i>El Libertino</i> (1954), <i>Amantes</i> (1958-1959), <i>El Libertino y la revolución</i> (1960).</p>
<p>García Nossa, Antonio (1912-1982)</p>	<p>Economista colombiano, autor de más de cincuenta títulos, de orientación indigenista y marxista. Nació en Villapinzón, Cundinamarca, en abril de 1912. Estudió humanidades en el Colegio de los Dominicanos de Chiquinquirá, en el colegio el Rosario y en el Universitario de Botero. Empezó su carrera de derecho en la antigua Facultad de Santa Clara, teniendo como profesor de economía a Abadía Méndez. Se graduó finalmente en la Universidad del Cauca.</p>	<p>Utilizó el teatro experimental como método para enseñar a los indígenas la comprensión de sus propios problemas. Publicó varios artículos sobre indigenismo y fue cofundador del Instituto Indigenista Colombiano.</p> <p>Más tarde, se concentró en tareas docentes, académicas y de divulgación científica, que abarcan 17 años en distintas universidades. Fundó el Instituto de Ciencias Económicas, ICE, en la Universidad Nacional de Colombia.</p>	<p>Fue profesor en la Universidad Nacional de Colombia en diversos períodos: 1937-1951, 1968-1973 y 1974-1976, en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, en el Instituto de Ciencias Económicas y en la Facultad de Ciencias Económicas. Estuvo a cargo de las cátedras: instituciones económicas, economía política, economía colombiana, comercio internacional, desarrollo económico de América Latina, economía agraria, entre otras. De esta Universidad fue expulsado en dos ocasiones, 1950 y 1973, por profesar una ideología diferente de la del gobierno de turno.</p>	<p>Dirigió diversas publicaciones: <i>Revista de la Universidad del Cauca</i>, la <i>Revista Masas</i>, <i>Cuadernos de orientación económica</i>.</p> <p>Entre sus obras más importantes se encuentran: <i>Bases de la economía contemporánea</i> (1948); <i>La estructura del atraso en América Latina. Hacia una teoría latinoamericana del desarrollo económico</i>; <i>La crisis del modelo liberal de crecimiento económico: análisis de la experiencia colombiana</i>; <i>Atraso y dependencia en América Latina</i> (1972), y <i>De la rebelión a la organización de los pueblos débiles</i> (1995).</p>

Gómez, Laureano (1869-1965)	Hijo de la Generación del Centenario, fue quizás el político conservador más importante de la primera mitad del siglo XX. Se destacó por sus ideas autoritarias frente al poder, se alineó claramente junto al falangismo español.	Como pensador, sus trabajos buscaban identificar la manera en que el medio geográfico, el trópico y las cordilleras dificultaban la homogeneidad cultural, lo cual redundaba en pasividad, indisciplina y debilidad. El pueblo según él, padecía una enfermedad producida además por la mezcla de razas que le quitaba todo el vigor necesario para el trabajo y para identificarse de manera original con una cultura autóctona.	Fue congresista entre 1911 y 1918. Ocupó el ministerio de Obras Públicas. En 1932 asumió el liderazgo del Partido Conservador Colombiano. En 1948 fue nombrado ministro de Relaciones Exteriores por el presidente Mariano Ospina Pérez. Presidente de Colombia de 1950 a 1953, cuando fue depuesto por un golpe de Estado. Fue por mucho tiempo jefe del Partido Conservador Colombiano y uno de los artífices del Frente Nacional.	Entre sus principales obras están: <i>Interrogantes sobre el progreso de Colombia</i> ; <i>El mito de Santander</i> ; <i>Comentarios a un régimen</i> ; <i>Guerra a muerte Mammon</i> ; <i>El carácter del general Ospina</i> .
Henoa, José María (1870-1944)	Antioqueño, hizo estudios en el Seminario Conciliar de Medellín y de Derecho en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en Bogotá y en la Universidad Nacional. Se desempeñó laboralmente como jurista, en distintos juzgados.		Fue personero municipal de Bogotá, secretario de la Comisión de Límites de Colombia con Venezuela y secretario de Gobierno de Cundinamarca. Desde 1909 fue miembro correspondiente y posteriormente miembro de número de la Academia Colombiana de Historia, de donde fue presidente en 1914-1915.	Sus trabajos más importantes fueron los que publicó con Gerardo Arrubla: <i>Compendio de la historia de Colombia para la enseñanza en las escuelas primarias de la República</i> (1911); <i>Historia de Colombia para la enseñanza secundaria</i> (1911).
Hernández, Juan Clímaco (1881-1960)	Intelectual, político y escritor boyacense. Médico, ensayista y novelista. Fue parlamentario, académico, profesor universitario, crítico, literato, historiador, polemista, comediógrafo y periodista.	Creador de varios periódicos como <i>La linterna</i> , donde se hizo famoso Enrique Santos, fundador de la casa editorial de <i>El Tiempo</i> . Habló del <i>panindianismo</i> como alternativa para recuperar la autenticidad nacional. Fue un beligerante antihispanista y defensor apasionado de la raza chibcha.	En las décadas de 1920 y 1930 fue concejal de Tunja, diputado a la Asamblea de Boyacá, representante a la Cámara y secretario de Hacienda de Boyacá. Fundó y dirigió los periódicos <i>El Heraldito de Boyacá</i> , <i>Boyacá</i> , <i>Aquimín</i> , <i>La Juventud</i> , y <i>La linterna</i> . Asimismo, colaboró con <i>El Tiempo</i> y <i>La Verdad</i> .	Entre sus libros se encuentran: <i>Prehistoria colombiana</i> (1937), <i>Escenas y leyendas del páramo</i> (1938), <i>Hunza</i> (1939), <i>Introducción al folklore boyacense</i> (1947) e <i>Introducción a la poesía popular boyacense</i> (1949).

<p>Hernández de Alba, Gregorio (1906-1988)</p>	<p>Estudió en el Colegio Nacional de San Bartolomé, de donde se graduó en noviembre de 1925. Se especializó en Historia de Colombia.</p>	<p>Fue miembro fundador de la Junta Asesora del Museo de Arte Colonial de Bogotá. Fundador y director de la Casa Museo del 20 de Julio.</p>	<p>Fue colegial Honoris Causa del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (1936), Jefe del Archivo Histórico, Redactor del <i>Boletín de historia y antigüedades</i>, órgano de la Academia Colombiana de Historia. También fue cónsul de Colombia en Madrid.</p>	<p>Entre sus escritos se pueden destacar: <i>Estudios históricos</i> (1926), <i>Vida y escritos del doctor José Félix Restrepo</i> (1935), <i>Estampas de Santa Fe</i> (1938), <i>La Colonia</i> (1939), <i>Crónica del muy ilustre Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en Santa Fé de Bogotá</i> (1940), <i>Archivo epistolar del general Domingo Caicedo</i>.</p>
<p>Hernández Rodríguez, Guillermo (1906-1990)</p>	<p>Historiador, sociólogo y abogado. Se dio a la tarea de estudiar lo que él llamaba las "poderosas corrientes ancestrales". Estudió en el Instituto Etnológico Nacional y también en Moscú en 1927.</p>	<p>Se ocupó de investigar sobre la estructura social de la comunidad indígena antes de la llegada de los españoles. Para ello utilizó, por primera vez en la historiografía sobre los indígenas, categorías propias de la antropología y la sociología. Utilizó algunas categorías marxistas, e hizo una descripción de las relaciones entre las comunidades indígenas y los españoles, aportando nuevos datos que extrajo de los cronistas y de la legislación de Indias.</p>	<p>Fue secretario del Partido Comunista y luego se comprometió con el liberalismo mientras gobernó entre 1930 y 1946.</p>	<p>Entre sus libros más conocidos están: <i>Mujeres chibchas</i>; <i>La alternación ante el pueblo como Constituyente Primario</i>; <i>De los chibchas a la Colonia y a la República</i> (1949).</p>
<p>Hombres, Rudolf</p>	<p>Natural de Hannover, profesor titular de segunda enseñanza. Exconsejero superior del gobierno prusiano durante los años 1931 a 1933. Estudió en las Universidades de Friburgo, Gottings, Hamburgo, Leipzig. En la Alta Escuela Técnica de Hannover, hizo el curso de Economía Política y Ciencias Sociales, y obtuvo su diploma ante la Real Comisión Científica de Exámenes en el año de 1916.</p>	<p>Fue invitado a Colombia siendo profesor en el Instituto Karl Marx de Berlín. Enseñó economía política en forma sistemática. Entre sus alumnos se destacan Darío Mesa, Jaime Jaramillo Uribe y Virginia Gutiérrez.</p>	<p>Fue jefe del departamento de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior.</p>	

<p>Jaramillo Uribe, Jaime (1917)</p>	<p>Nació en Abejorral, departamento de Antioquia. Terminó su bachillerato en la Escuela Normal de Varones de Bogotá y luego siguió estudiando la licenciatura en ciencias económicas y sociales en la Escuela Normal Superior (1941). Se doctoró en Derecho y Ciencias políticas de la Universidad Libre de Bogotá.</p>	<p>Creó la sección de historia en la Facultad de Filosofía y Letras, donde los estudiantes tomaban clase de sociología, economía y estadística para prepararlos en el campo cuantitativo de la historia económica como se lo había enseñado Labrousse. Su propósito fue formar los primeros historiadores que pudieran encargarse de un departamento de historia que ofreciera una licenciatura separada de la filosofía. Esto se logró como consecuencia de la Reforma Patiño, gracias a la creación de la Facultad de Ciencias Humanas, donde se organizaron los estudios de economía, sociología, filosofía y psicología. Con esta reforma se fortaleció la sección de historia, que luego se organizó como departamento.</p>	<p>Ha sido profesor visitante de las Universidades de Hamburgo, Vanderbilt, Oxford y Sevilla. Fundó el <i>Anuario de Historia Social y de la Cultura</i>. Fue director científico del <i>Manual de historia de Colombia</i>.</p>	<p>Sus principales libros: <i>Ensayos de historia social colombiana</i> (1986), <i>El pensamiento colombiano en el siglo XIX</i> (1963), <i>Historia de Pereira</i> (1963), <i>Historia de la pedagogía como historia de la cultura</i> (1970), <i>Antología del pensamiento político colombiano 2v</i> (1970), <i>La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos</i> (1977), <i>Etapas y sentidos de la historia de Colombia</i>, en <i>Colombia Hoy</i> (1978).</p>
<p>Jiménez López, Miguel (1875-1955)</p>	<p>Fue hijo de la Generación del Centenario. Estudió medicina en la Universidad Nacional en 1912 y desde entonces se preocupó por los problemas mentales. Luego recibió formación psiquiátrica en Estados Unidos, y en 1908 viajó a Europa y perfeccionó sus estudios en la Universidad de París.</p>	<p>Se preocupó por caracterizar los rasgos fundamentales del pueblo colombiano. Centra sus preocupaciones en la educación y consideraba que en gran parte el dilema de la nación se resolvía en la escuela, razón fundamental de sus indagaciones. En 1920 creó la cátedra de psiquiatría en la Universidad Nacional y fue su titular por varios años. Durante su estadía en Europa investigó sobre el proceso de renovación de la educación primaria que se producía en los sistemas educativos de esos países, estudio que recogió en el libro <i>La escuela y la vida</i>. Fue nombrado rector de la Universidad Nacional y durante su rectoría impulsó e inauguró el Instituto de Psicología Aplicada, en 1948.</p>	<p>Participó del grupo político "La Unidad", cuyo líder era Laureano Gómez, ocupando la curul de senador en 1918. En 1926 fue designado Ministro Plenipotenciario ante el Gobierno de Berlín.</p>	<p>Libros: <i>La escuela y la vida</i>, publicado en Lausanne en 1928. <i>La formación de la personalidad; La educación física, la emigración amarilla en Colombia y la actual desviación de la Cultura</i>. Sus obras más importantes son: <i>Los problemas de la raza, Nuestras razas decaen, La escuela y la vida</i>.</p>

<p>Justo Ramón, Hermano (1893-1980)</p>	<p>Religioso y prosista didáctico. Sacerdote Hermano de la Salle.</p>	<p>Autor de libros de texto de geografía e historia, de amplia difusión.</p>		<p>Algunos de sus principales textos: <i>Geografía superior de Colombia</i> (1949), <i>Curso de geografía universal</i> (1941), <i>En torno al Himno Nacional en el sesquicentenario de Núñez</i> (1971).</p>
<p>López, Alejandro (1876-1940)</p>	<p>Fue otro escritor de la Generación del Centenario. Nació en Medellín. Escribió en 1927 un trabajo que se volvería un clásico: <i>Problemas colombianos</i>. Fue un representante del espíritu empresarial antioqueño y como tal se preocupó siempre, desde la Escuela de Minas de Medellín, por la educación de los jóvenes desde un espíritu modernizante.</p>	<p>Propuso de manera pionera la planificación económica como estrategia para la definición de políticas y llamó la atención sobre la necesidad de priorizar la industria agrícola y el sistema de vías férreas, como mecanismo para darle movilidad al intercambio y aumentar la productividad, en un esfuerzo conjunto entre particulares y el sector oficial. Por lo mismo difundió las ideas del ingeniero norteamericano Friedrich W. Taylor y del francés Henri Fayol.</p>	<p>Fue ingeniero, profesor universitario, parlamentario, diplomático y traductor acertado de Silvain Roudes, Paul Gautier y Fernand Faure. Entre los cargos que ocupó se pueden mencionar el de agente fiscal en Europa y cónsul en Londres.</p>	<p>Entre sus principales trabajos están: <i>Problemas colombianos</i> (1927), <i>El trabajo</i> (1928), <i>Colombia y el desarrollo económico</i>; <i>El desarme de la usura</i>; <i>Idearium Liberal</i>; <i>El trabajo y su organización</i>; <i>Datos estadísticos del Departamento de Antioquia</i>; <i>Principios Fundamentales y The World Economic Depresión</i>. También hizo estudios sobre el café y otros productos agrícolas importantes en la economía colombiana.</p>
<p>López de Mesa, Luis (1884-1967)</p>	<p>Humanista antioqueño nacido en Don Matías. Se graduó de bachiller en el colegio de San Ignacio, en Medellín. Se graduó como médico en la Universidad Nacional en 1912. Se especializó en psiquiatría. Entre 1912 y 1916 se desempeñó como profesor de historia de la medicina, de sociología americana y de estética e historia del arte, en la Universidad Nacional.</p>	<p>El hilo conductor de gran parte de su elaboración teórica fue el concepto de educación que, junto con la raza, la economía y la "voluntad creadora", consideraba como factores del desarrollo. En 1934-1935 fue ministro de Educación. Desde este cargo impulsó su programa <i>Cultura Aldeana</i>, que recogía la idea de elevar el nivel cultural del pueblo colombiano mediante la educación en las zonas rurales. Aspiraba a llevar a todos los rincones del país lo mejor de la cultura y la ciencia.</p>	<p>En 1917 fue elegido concejal de Bogotá, y luego fue diputado a la Asamblea de Cundinamarca y representante a la Cámara. En 1938 fue nombrado ministro de Relaciones Exteriores y en 1948 rector de la Universidad Nacional, donde impulsó varias reformas para promover a la Universidad como motor de desarrollo. Se destaca la fundación del Instituto de Psicología Aplicada. Volvió a ser ministro de Relaciones Exteriores entre 1945 y 1946.</p>	<p>Su extensa obra incluye estudios científicos, novelas psicológicas, ensayos sociológicos, investigaciones históricas, e innumerables artículos aparecidos en revistas como <i>Universidad</i>, <i>Senderos</i>, <i>Vida</i>, <i>Estampa</i> y <i>Revista de América</i>. En 1918 publicó su primera obra, <i>El libro de los apólogos</i>; luego vinieron, entre otros, <i>Civilización contemporánea</i> (1926), <i>Biografía de Gloria Etzel</i> (novela, 1929), <i>Introducción a la historia de la cultura en Colombia</i> (1930), <i>Cómo se ha formado la Nación colombiana</i> (1934), <i>Escrutinio sociológico de la historia colombiana</i> (1956).</p>

López Pumarejo, Alfonso (1886-1959)	Político y estadista liberal, presidente de la República de Colombia durante los periodos 1934-1938 y 1942-1945, nacido en Honda, Tolima. Estudió finanzas en Brighton College, en Londres. En 1924 entró por el camino de la política y desde las páginas del <i>Diario Nacional</i> y <i>La República</i> comenzó a luchar en favor de su partido.	En su primer gobierno planteó una reforma universitaria, con la cual inició una tarea de restructuración docente, adquirió los terrenos para construir la Ciudad Universitaria, concentrando todas las facultades e institutos, hasta entonces dispersos, en un solo espacio. La dotó de recursos financieros suficientes, e impulsó las libertades académicas, la autonomía relativa, la participación de profesores y estudiantes en el manejo del claustro, la presencia de la mujer, la apertura de nuevas, carreras, el estímulo a la investigación, los servicios sociales, la extensión universitaria. Estableció la libertad de enseñanza, pero reservó al Estado la inspección de los institutos docentes públicos y privados.	En su segundo mandato realizó una segunda reforma constitucional, plasmada en 1945. En ella se ganó la ciudadanía para la mujer, pero sin derecho a votar; consagró la prohibición para los militares de sufragar; y disminuyó el número de debates para la aprobación de leyes, entre otras medidas.	Sus escritos se encuentran enmarcados en su labor política y muchos son los informes que realizó al Congreso o como Presidente de la República. Entre los textos con diferentes características a su estatus presidencial se pueden citar: <i>En la trayectoria de una política</i> (1944), <i>La fórmula de solución a la crisis nacional</i> (1954), <i>Un gran problema contemporáneo: inmigración y capitales extranjeros</i> (1943), <i>La reintegración liberal</i> (1941).
Mendoza Pérez, Diego (1857-1933)	Intelectual, político y escritor boyacense. Estudió jurisprudencia en la Universidad Nacional y en 1880 recibió el grado de doctor en Derecho de manos del presidente Rafael Núñez.	Planteó renovar los estudios históricos pues a su juicio la historia no se comprendía si no se estudiaba el estado del pueblo. En 1918 asumió la reapertura de la Universidad Externado, desde donde organizó los estudios de Derecho y Ciencias Políticas, con la colaboración de un buen número de egresados. Sus clases en el Externado estuvieron dedicadas al derecho internacional privado y a la enseñanza de la sociología, una disciplina que los liberales habían comenzado a difundir en el país en 1880.	Fue embajador en Washington para dar comienzo a las negociaciones con Estados Unidos respecto de la independencia de Panamá. Por declarar abiertamente sus posturas fue destituido y declarado traidor a la patria hasta que en 1910 fue levantada esa condición por el Congreso. En 1915 ocupó el Ministerio de Hacienda durante la administración de su compañero de generación José Vicente Concha.	Publicó estudios de Historia Diplomática; organizó la publicación de los últimos tomos del Archivo del General Santander; publicó sus Conferencias en la revista de la Academia Colombiana de Jurisprudencia y en la revista <i>Universidad</i> , dirigida por Germán Arciniegas. Entre otros escritos pueden mencionarse: <i>Apuntaciones sobre instrucción política</i> (1930), <i>La doctrina de Bolívar</i> (1900), <i>El canal interoceánico</i> (1930).

<p>Molina, Gerardo (1906-1991)</p>	<p>Nació en el noroeste antioqueño. Se graduó de la Universidad Nacional con el título de doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales en 1933. Se vinculó a los círculos de la izquierda liberal desde comienzos de la década de 1930. Fue representante a la Cámara en remplazo de Baldomero Sanín entre 1933 y 1934. Luego fue senador en remplazo de Abel Botero, entre 1935-1939 y 1939-1940. Entre 1944 y 1948 fue rector de la Universidad Nacional de Colombia.</p>	<p>Apoyó la administración de López Pumarejo ayudando en la redacción de una nueva legislación para regular las condiciones de los trabajadores y para realizar la reforma universitaria. Cuando fue rector rompió con la estructura de solo tres facultades y carreras (ingeniería, medicina y derecho) y abrió nuevas especialidades, creó institutos que se transformaron en facultades con inclinación a la investigación. Sentó las bases para la profesión académica. Los catedráticos, los profesionales en ejercicio que trabajaban por horas comenzaron a ser remplazados por docentes de tiempo completo.</p>	<p>Siendo rector de la Universidad Nacional, junto a Adán Arriaga, Carlos H. Pareja, Jorge Zalamea y Antonio García, conformaron una Junta Revolucionaria el 9 de abril de 1948, después del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, con el propósito de canalizar el descontento popular que se estaba convirtiendo en caos y vandalismo por falta de conducción política. Poco tiempo después tuvo que exiliarse en París.</p>	<p>Algunos de sus más importantes textos: <i>Las ideas liberales</i> (1977). En 1981 sacó a la luz el difundido <i>Breviario de ideas políticas</i>, en 1987 <i>Las ideas socialistas en Colombia</i>, y en 1989 una edición ampliada de <i>Proceso y destino de la libertad</i>.</p>
------------------------------------	--	---	---	---

<p>Nieto Caballero, Agustín (1889-1975)</p>	<p>Educador, abogado, psicólogo y filósofo colombiano, estudió primaria y secundaria en Bogotá, los estudios universitarios los realizó en Estados Unidos. Los estudios sobre educación los hizo en Francia. También estudió psicología y biología en USA. Cuando volvió a Colombia fundó el Gimnasio Moderno en Bogotá en 1914.</p>	<p>Su concepción de la escuela era la de un gimnasio para el cuerpo y el espíritu, donde se forjen los hábitos de la vida y el amor al estudio. Por lo mismo criticó a la escuela tradicional y se manifestó en contra de la utilización de castigos corporales en todo su planteamiento pedagógico. Introdujo un método apoyado en las excursiones al campo para observar directamente la naturaleza, los trabajos manuales y las disciplinas de la confianza. Su pedagogía se basó en ideales de tolerancia, libertad y rechazo a todo tipo de sectarismo. Fue inspector de Educación Primaria y Normal (1932-1936). Organizó cursos de información para maestros, impulsó reformas educativas y participó en la restructuración de las escuelas normales y en la fundación de la Facultad de Educación de Bogotá.</p>	<p>Director General en Educación, de 1932 a 1936; fue rector de la Universidad Nacional durante la administración Santos (1938-1941); embajador de Colombia en Chile en 1942-1943; asistió como huésped de honor al Congreso Mundial de Educación, reunido en 1936 en Chettenham, Inglaterra; fue como presidente a la Quinta Conferencia Internacional de Instrucción Pública, reunida en Ginebra en 1936; presidió la delegación de Colombia a la Segunda Conferencia Mundial de la Unesco, efectuada en México en 1947; acudió en calidad de jefe de la Delegación de Colombia a la XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública que se reunió en París en 1949.</p>	<p>Sus obras están compuestas de artículos periodísticos, entrevistas, informes, crónicas y discursos, los cuales fueron organizados y publicados en varios volúmenes en los principales periódicos y revistas del país. Entre sus obras más destacadas: <i>Nuestra bandera</i>; <i>Educación Nacional</i>; <i>Reformas de la juventud</i>; <i>El secreto de Rusia</i>; <i>Palabras a la juventud</i> (1974); <i>Los maestros</i>; <i>Rumbos de la cultura</i>; <i>Crónicas de viaje</i> (1964); <i>Una escuela</i>; <i>Crónicas ligeras</i>; <i>La escuela de la vida</i> (publicación póstuma); <i>Aspectos de la guerra europea</i> (1914).</p>
<p>Ots Capdequí, José María (1883-1975)</p>	<p>Fue otro migrante español que llegó a Colombia en 1939. Hizo sus planteamientos en la Escuela Normal Superior y en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional. Desde allí trabajó sobre las instituciones coloniales del Estado y el gobierno español.</p>	<p>Hizo sus mejores aportes sobre los aspectos jurídicos de la época colonial americana, un tema inédito para ese momento. Fue uno de los primeros en hacer un uso sistemático de los documentos del Archivo Histórico Nacional. En España ya era un especialista en derecho español e indiano.</p>	<p>Fue profesor de la Universidad de Valencia en Historia del Derecho y director del Centro de Estudios de América en la Universidad de Sevilla, Universidad Nacional de Colombia y Escuela Normal Superior.</p>	<p>Entre sus textos se encuentran: <i>España en América</i> (1948), <i>La administración de justicia</i> (1950), <i>Algunas consideraciones en torno a la política económica y fiscal del Estado Español en las Indias</i> (1939), <i>Bases jurídicas de la colonización española en América</i> (1938), <i>Manual de historia del derecho español en las Indias y del derecho propiamente indiano</i> (1943), <i>El problema del negro en el Nuevo Reino de Granada durante el siglo XVIII</i> (1947).</p>

<p>Pineda Giraldo, Roberto (1919-2008)</p>	<p>Antioqueño nacido en Abejorral, estudió ciencias sociales y etnología en la Escuela Normal Superior de Colombia, y se graduó en 1944. Estudió antropología en la Universidad de California.</p>	<p>Durante sus investigaciones permitió desarrollar tesis fundamentales sobre las culturas indígenas colombianas. Junto a los estudios etnográficos que se desarrollaron sacaron a la luz la gran diversidad de las comunidades indígenas, sus formas de organización sociocultural, tradición oral y vida religiosa.</p>	<p>Fue profesor del Instituto Colombiano de Antropología, profesor de la Universidad Nacional, director del Centro Interamericano de Vivienda y Planeamiento (Cinva) y del Servicio Interamericano de Información sobre Desarrollo Urbano (Sindu), de la Organización de los Estados Americanos, y director del Instituto Colombiano de Antropología.</p>	<p>Ha escrito sobre temas como: el tabaco en Santander, los indios motilonos, colonización e inmigración, folklore y etnología, La Guajira, comunidades de la costa norte del Pacífico, la violencia en el Tolima, y sobre problemas de vivienda y crecimiento urbano. Entre ellos se pueden mencionar: <i>Aspectos de la magia en La Guajira</i>; <i>Estudios de la zona tabacalera santanderiana</i>; <i>Los Chocó</i>; <i>El impacto de la violencia en el Tolima</i>; <i>Atlas socio-económico de Caldas</i>.</p>
<p>Reichel Dolmatoff, Gerardo (1912-1994)</p>	<p>Nació en Salzburgo, Austria, y murió en Bogotá. Siguió estudios de arte y comenzó a dedicarse a la antropología durante sus cursos en la Universidad de París en los años treinta. Antes de estallar la Segunda Guerra Mundial fue invitado a venir a Colombia. En 1942 le fue concedida la nacionalidad colombiana.</p>	<p>En 1945 fundó en Santa Marta el Instituto Etnológico del Magdalena, y en 1964, el primer departamento de Antropología del país, en la Universidad de los Andes, en Bogotá, estableciendo así la carrera académica. Por lo mismo se ha considerado que fue, junto a su esposa Alicia, quienes construyeron un sólido cimiento para la antropología en Colombia.</p>	<p>Ocupó, entre otros, los cargos de investigador y profesor del Instituto Etnológico Nacional y del Instituto Colombiano de Antropología; director y profesor del departamento de Antropología de la Universidad de los Andes; Visiting Scholar de la Universidad de Cambridge, Inglaterra; Visiting Professor del Museo Nacional de Etnología, Osaka, Japón; y profesor del departamento de Antropología de la Universidad de California, Los Ángeles.</p>	<p>En el campo de la etnología, inició sus investigaciones, según el enfoque de Rivet, entre los indios Guahibo (1943), Yuko y Chimila (1944), Chamí (1945). Sus obras representativas son: <i>The people of Aritama</i> (Chicago, 1961), <i>Colombia: Ancient Peoples and Places</i> (Londres, 1965), <i>Los Cogi: una tribu de la Sierra Nevada de Santamarta</i> (Bogotá, 1965), <i>Desana: simbolismo de los indios Tukano del Vaupés</i> (Bogotá, 1986).</p>

<p>Restrepo Mejía, Félix (1887-1965)</p>	<p>Eclesiástico, escritor, pedagogo y humanista antioqueño. Cursó estudios de bachillerato en el colegio de San Ignacio de Medellín. En 1903 ingresó a la Compañía de Jesús. Adelantó estudios en el colegio noviciado de María Inmaculada de Bogotá (1903-1906). En 1906 sus superiores lo enviaron a España, donde continuó su preparación sacerdotal y humanística en las ciudades de Burgos y Oña (1906/10). En 1911 se doctoró en la ciudad holandesa de Valkenburg, donde se habían establecido los jesuitas alemanes expulsados por Bismarck. En 1920 obtuvo el doctorado en teología, en Oña, y en 1923 el de pedagogía, en Munich.</p>	<p>La pedagogía le atraía no tanto como “arte para educar y perfeccionar a los individuos” sino como “ciencia para transformar las sociedades”. Sus servicios a la recién fundada Universidad Javeriana de Bogotá fueron relevantes. Durante el período de su rectorado, la Universidad creció notablemente con la creación de nuevas facultades, entre las que se cuentan la de medicina y las femeninas; se multiplicó varias veces el número de alumnos y mejoraron las dotaciones disponibles. Fue profesor de griego de 1936 a 1940, con algunas interrupciones, en la Escuela Normal Superior de Bogotá. Durante el Ministerio de Educación de Jorge Eliécer Gaitán fue designado como director de la Sección de Filología en el Ateneo Nacional de Altos Estudios. Instituto del cual solo sobrevivió esta sección que se convertiría en el Instituto Rufino José Cuervo, después llamado Instituto Caro y Cuervo.</p>	<p>Fue director de la Juventud Católica, prefecto de estudios de los colegios de la Compañía de Jesús en Colombia y rector del seminario de la Compañía. En 1932 fue nombrado decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Javeriana (luego Pontificia Universitaria Católica Javeriana) de Bogotá, en cuyo restablecimiento había colaborado eficazmente con el entonces provincial padre Jesús María Fernández. En 1941 pasó a ocupar la rectoría de la Universidad, que desempeñó hasta 1949. En 1955 pasó a ocupar la dirección de la Academia Colombiana de la Lengua, de la que era miembro de número desde 1933. Estuvo al frente de la Academia hasta el día mismo de su muerte.</p>	<p>Escribió: <i>La libertad de enseñanza</i> (Madrid, 1924), <i>La reforma de la segunda enseñanza</i> (Bilbao, 1924), <i>El castellano en los clásicos</i> (3 tomos, 1929, 14a ed., 1962); <i>Raíces griegas</i> (1935) y <i>La ortografía en América</i> (1936, 12a ed., Medellín, 1960). También sobre temas de castellano tratan: <i>El castellano naciente</i> (1956), <i>Astros y rumbos: discursos académicos</i> (1957) y <i>Alarma en el mundo hispánico</i> (1958).</p>
--	---	---	--	---

<p>Rivet, Paul (1876-1958)</p>	<p>Reconocido antropólogo y etnólogo francés, quien sugirió que el hombre sudamericano provenía de Australia y de la Melanesia. Nació en Wasigny, Ardennes, Francia, en el año 1876 y murió en París en 1958. Fue educado como médico, se especializó en antropología de América y sus trabajos se centraron sobre todo en los indígenas americanos, especialmente en los que vivieron en los Andes y el Ecuador.</p>	<p>Contribuyó en la consolidación del Instituto de Etnología en París, que fue de gran importancia para el entrenamiento de los nuevos etnólogos. En París fundó el Museo del Hombre. En 1942 llegó a Colombia, donde vivió durante la Segunda Guerra Mundial y fundó el Instituto y Museo de Antropología.</p>	<p>En 1908 fue nombrado Secretario de la Sociedad de Americanistas de París, fundada en 1875, posición que conservaría durante gran parte de su vida. Estuvo en una expedición científica, la Segunda Misión Geodésica Francesa, que llegó al Ecuador en 1901.</p>	<p>Su obra más importante y famosa fue <i>Ethnographie ancienne de l'Équateur (Etnografía del Ecuador)</i>, escrita entre 1912 y 1922 y realizada junto con el entonces director del Museo Nacional de Historia Natural, René Vernaux. Otras obras importantes: <i>Les australiens et les malayopolynésiens en Amérique -Los australianos y malayopolinesios en América-</i> (1925), <i>Les océaniens -Los indígenas de Oceania</i> (1932), <i>los Origines de l'homme américain -Orígenes del hombre americano</i> (1943), <i>Métallurgie précolombienne -Metalurgia precolombina</i> (1946) y <i>Bibliographie des langues aymara et kicua -Bibliografía de las lenguas aymara y kicua</i> (1951).</p>
<p>Rozo Martínez, Darío (1881-1964)</p>	<p>Fue ingeniero civil y se consagró en los estudios de la física. Incluso estuvo entre los fundadores de la Sociedad Colombiana de Física (1955).</p>	<p>Como fruto de sus experiencias tanto en la demarcación de las fronteras patrias como en el Instituto Geográfico, escribió un valioso texto sobre astronomía. Fue el primer colombiano en difundir y defender las tesis relativistas de Einstein. También se interesó en los jeroglíficos chibchas y pensaba que podían ser interpretados por caracteres eúskaros.</p>	<p>Regentó la Facultad de Matemáticas e Ingeniería de la Universidad Nacional, las cátedras de astronomía y geodesia, de electricidad y de dibujo técnico.</p>	<p>Entre sus escritos podemos encontrar: <i>Alcances de la teoría de Einstein</i> (1923), <i>La entidad de la física</i> (1938) y <i>El campo de gravitación explicado por la ecuación de onda</i>.</p>
<p>Rueda Vargas, Tomás (1879-1943)</p>	<p>Humanista bogotano. Cursó estudios de forma particular y con el Maestro Manuel Antonio Rueda J. y en el Liceo Mercantil en Bogotá. Destacado pedagogo que por ratos se dedicó a la historia, al periodismo, a la novela y al ensayo.</p>	<p>Fue cofundador del Gimnasio Moderno, al cual se vinculó en 1917 como profesor. En 1939 fue director de la Biblioteca Nacional y en 1941, rector del Colegio Nacional de San Bartolomé.</p>	<p>Fue miembro de la Academia Colombiana de la Lengua, de la Academia Colombiana de Historia y de la Academia de Ciencias de la Educación; fue asimismo rector del Gimnasio Moderno, representante a la Cámara y colaborador habitual de revistas y periódicos.</p>	<p>Autor de las siguientes obras: <i>La Sabana de Bogotá, Pasando el rato, Vibraciones, Visiones de la historia colombiana, Lentus in umbra, El ejército nacional, El Gimnasio Moderno y A través de la vidriera</i>. En 1963, bajo el título de <i>Escritos</i>, se publicó, en tres tomos, gran parte de su obra.</p>

Ruiz Wilches, Belisario (1887-1958)	Astrónomo, matemático, geógrafo y cartógrafo. Fue alumno de Julio Garavito, científico astrónomo famoso internacionalmente por el descubrimiento de uno de los cráteres de la luna. Trabajó en la Oficina de Longitudes elaborando mapas a pequeña escala (1: 1'000.000), basados en los puntos astronómicos	Fue cofundador de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Nariño, en Pasto. Murió en 1958, como rector-fundador de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, y como presidente de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.	Fue director del Observatorio Astronómico Nacional y profesor de matemáticas en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional. En 1937 fue condecorado en la Sorbona con las Palmas Académicas, por sus realizaciones científicas.	Entre los textos que pueden encontrarse están: <i>Los anillos de saturno</i> (1954), <i>Catálogo de estrellas para la determinación de la hora por el método de zinder</i> (1944), <i>Corrección a la fórmula de alturas deducidas de observación barométricas</i> (1945), <i>Estudio de una forma de equilibrio</i> (1945), y <i>El método azimutal para determinar la latitud</i> (1944).
Santos, Eduardo (1888-1974)	Político y periodista colombiano, Presidente de la República (1938-1942). Hijo de una acomodada familia, obtuvo el título en Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad Nacional en 1908. Hizo especializaciones en Literatura y Sociología en la Universidad de París, años más tarde. En 1913 compró <i>El Tiempo</i> . Desde ese momento y hasta 1938, se dedicó de lleno al periodismo y no solo sacó de la quiebra al periódico, sino que llegó a convertirlo en uno de los más importantes de América.	Participó en la fundación de la Radiodifusora Nacional, la creación de la Escuela de Policía General Santander. Patrocinó la edición de numerosos libros, estimuló el Instituto Superior de Historia, la biblioteca y la librería, y fue el primer animador de la Historia extensa de Colombia.	Paralelamente a su actividad periodística, fue nombrado en 1910 oficial mayor del Ministerio de Relaciones Exteriores, y luego, jefe del Archivo Diplomático Consular. Ocupó varios puestos públicos: canciller de la República, delegado de Colombia a la Asamblea de la Sociedad de Naciones, enviado extraordinario y Ministro Plenipotenciario ante todos los gobiernos de Europa, consejero municipal de Bogotá y gobernador de Santander. Fue también diputado a la Asamblea de Cundinamarca, representante a la Cámara y dos veces presidente del Senado.	Sus escritos están muy relacionados con su condición de Presidente, pero a la vez pueden mencionarse: <i>Los aciertos del gobierno y elogio de la paz</i> (1954), <i>Al margen de un libro de Nieto Caballero</i> (1916), <i>La crisis de la democracia en Colombia y El Tiempo</i> (1955), <i>De cómo vivió y cómo sabe morir un periódico libre</i> (1988), <i>Fidel Cano</i> (1919), <i>Misión de la Universidad</i> (1939), <i>Periodismo</i> (1936), <i>Una política liberal para Colombia</i> (1937), <i>Problemas de América Latina</i> (1956).

<p>Sanín Cano, Baldomero (1861-1957)</p>	<p>Escritor ensayista, educador y crítico literario antioqueño, nacido en Río Negro. Se graduó en la Escuela Normal de Medellín, fue maestro de escuela primaria. Luego fue parlamentario y cónsul de Colombia en Londres y profesor de castellano en Edimburgo.</p>	<p>Fundó la <i>Revista Contemporánea</i> y fue colaborador literario de periódicos argentinos, ingleses y colombianos. Por su recorrido académico fue uno de los introductores del concepto de <i>modernismo</i> en nuestro país. Sus seudónimos de escritor fueron Revive y Leo.</p>	<p>Fue profesor universitario, periodista, ministro, parlamentario, diplomático (1933), académico, cuentista, ensayista, crítico y humanista. En 1955 recibió el Premio Stalin de la Paz.</p>	<p>Su obra consistió en cientos de ensayos publicados en periódicos y revistas durante más de 60 años. Se pueden mencionar: <i>El humanismo y el progreso del hombre</i> (1955), <i>Un pueblo en defensa de un mundo</i>, <i>El siglo de los nervios</i>, <i>La civilización manual y otros ensayos</i> (1925) y <i>Pesadumbre de la belleza</i> (1957).</p>
<p>Samper Ortega, Daniel (1895-1943)</p>	<p>Escritor colombiano que nace y muere en Bogotá.</p>	<p>Contribuyó a impulsar la afición por las letras con la publicación de la <i>Selección Samper Ortega</i>, compendio antológico de la literatura colombiana en 100 volúmenes.</p>	<p>Director general de Bellas Artes y de la Biblioteca Nacional (1931-1938).</p>	<p>Como escritor cultivó el teatro y la novela: <i>Entre la niebla</i> (1923), <i>La obsesión</i> (1926). Y en ensayos: <i>Fray Luis de León</i> (1928), <i>La raza del romancero</i> (1939).</p>
<p>Schottelius, Justus Wolfrang (1892-1942)</p>	<p>Nació en Arnber (Westfalia-Alemania) y murió en Bogotá. Pasó su juventud en Hannover y Goslar. Se recibió de bachiller en Hameln y realizó estudios de derecho y filosofía en Berlín. En Munich se graduó de Doctor en filosofía. Trabajó bajo la dirección de los etnólogos Preuss y Krickeberg. Trabajó en el Instituto Iberoamericano de Berlín hasta 1938.</p>	<p>En 1938 vino a la Escuela Normal Superior, huyendo del nazismo por su vinculación al socialismo y por el origen judío de su esposa. Hizo viajes provechosos a San Agustín, Tierradentro, Bucaramanga y La Mesa de los Santos, salvando colecciones únicas que constituyen las joyas del museo. Fruto de estas investigaciones en el terreno, fueron artículos publicados en la <i>Revista de las Indias</i>, sobre analogías de las ideas representadas en las estatuas de San Agustín con las del Centro y Sur América, en la <i>Revista Geográfica Americana</i> sobre la prehistoria de Colombia, en <i>Educación</i> sobre el estado actual de la arqueología colombiana.</p>	<p>En Colombia fue director del Museo Nacional de Arqueología, donde fue nombrado conservador. Pero antes de llegar a Colombia fue por tres años (1916-1919) profesor en la Alta Escuela alemana de Lodz en Polonia, donde dictó conferencias de filosofía, lingüística y fonética. También fue director escénico del Teatro Municipal de Flensburg. Trabajó en el Museo Etnográfico de Berlín (1924). Hizo la parte etnológica de <i>La gran enciclopedia</i>, de la casa editorial Ullstein.</p>	<p>Sus textos más reconocidos en Colombia son: <i>Arqueología de la mesa de los santos</i>, <i>El mundo guane: pioneros de la arqueología en Santander</i>. En 1928 dio a la luz el libro <i>Himnos del antiguo México</i>. También hizo muchas contribuciones a la <i>Revista de las Indias</i>, la revista argentina <i>Das Lasso</i> y a la <i>Revista Geográfica Americana</i>.</p>

Socarrás, José Francisco (1906-1995)	Médico y educador nacido en Valledupar en 1906. Los estudios universitarios los hizo en la Facultad de Medicina en la Universidad Nacional, institución que le otorgó el título de doctor en Medicina en el año 1930.	Ideólogo de la Escuela Normal Superior de Colombia, la institución que se creó para formar a los <i>maestros de maestros</i> , llamada en su tiempo <i>El Vaticano de la cultura nacional</i> . En 1937 fue nombrado por el presidente Alfonso López Pumarejo rector de la Normal Superior, cargo que ejerció entre 1937 y 1945. Como rector, Socarrás imprimió una filosofía de la educación propia para el hombre colombiano, e insistió en la necesidad de métodos de investigación científica aplicables a nuestra propia realidad. Con el apoyo del gobierno del presidente Eduardo Santos vinculó profesores de alto nivel científico, procedentes principalmente de Alemania, Francia y España: Paul Rivet, Justus Wolfran Schottelius, Rudolf Hommes, Gerhard Masur, Urbano González de la Calle, Ernesto Guhl, Pablo Vila, José de Recaséns y otros.	Fue profesor de antropología y psicología de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional; profesor de psicología en la Universidad Externado de Colombia y en la Universidad Libre; profesor de psicología de la Escuela Normal Superior, y de antropología en el Instituto Etnológico Nacional (1941-1943); fue declarado profesor honorario del Externado de Colombia. Fue miembro de número de la Academia Colombiana de la Lengua (1984), miembro de número de la Academia Colombiana de Historia (1990), miembro de número de la Academia Nacional de Medicina (1978) y Honorario (1987), miembro honorario de la Academia Colombiana de Educación (1974).	En el año 1942 publicó el libro <i>Laureano Gómez, psicoanálisis de un resentido</i> , lo que le granjearía persecuciones de sus enemigos. Entre sus obras se destacan: <i>Facultades de Educación y Escuela Normal Superior</i> , <i>La crisis de valores en Colombia</i> , <i>Coto y cretinismo en Colombia</i> , <i>La alimentación de la clase obrera en Bogotá</i> , <i>La alimentación, los precios y los salarios</i> , <i>Necesidades alimenticias del pueblo colombiano</i> , <i>Viento del trópico y tierra adentro</i> , estos dos últimos, libros de cuentos. Otros estudios publicados son: <i>Padilla, héroe y mártir de la Patria</i> , <i>Candelario Obeso</i> , <i>La personalidad de José Asunción Silva</i> , <i>Víctor Hugo</i> y otros.
Solano, Armando (1887-1953)	Autor de la Generación del Centenario. Hizo estudios de literatura en el Colegio de los Hermanos Cristianos y obtuvo título de bachiller en filosofía y letras en el colegio de Boyacá de Tunja (1903). Obtuvo el título de doctor en derecho en 1907. Político, ensayista, columnista de prensa, ideólogo del liberalismo muy afecto al socialismo. Representante del movimiento indigenista.	Pretendía identificar las constantes que caracterizaban la psicología del altiplano, desde los chibchas hasta los campesinos de su época. Según sus escritos, este pueblo era taciturno, resignado y muy pasivo.	Solo eventualmente ejerció su profesión, pero fue fiscal del tribunal superior del Distrito Judicial de Santa Rosa de Viterbo (1909), jefe de la sección de límites del Ministerio de Relaciones Exteriores (1910). Dirigió múltiples medios escritos. Fue representante a la Cámara (1917-1918, 1921-1922, 1923-1924), senador de la República (1931-1934, 1939-1942, 1943-1947). También fue cónsul y ministro Plenipotenciario.	Su obra más conocida fue: <i>La melancolía de la raza indígena</i> . También escribió: <i>La Convención de Ibagué</i> y <i>Glosario sencillo</i> , donde hizo una compilación de varias de sus producciones periodísticas.

<p>Téllez Sierra, Hernando (1908-1966)</p>	<p>Nacido en Bogotá, fue ante todo un prosista. Hizo estudios de literatura en los colegios de los Hermanos Cristianos y desde temprana edad mostró su vocación periodística. Fue traductor, comentarista, cuentista, ensayista y crítico literario.</p>	<p>Su aporte más significativo fue a través de sus escritos y en especial en la construcción narrativa de sus novelas, donde plasmó la transformación histórica y la evolución social de nuestro país mediante el desarrollo de la realidad compuesta por elementos como las ciudades, la pobreza y la violencia.</p>	<p>Colaboró toda su vida con diversas publicaciones y fue director de la mejor época de la revista <i>Semana</i>. También tuvo algún roce con la vida política, que despreciaba profundamente. Fue cónsul de Colombia en Marsella, y senador de la República entre 1943 y 1944.</p>	<p>Sus escritos se han reunido en varios volúmenes y antologías como <i>Bagatela</i>, <i>Inquietud del mundo</i>, <i>Luces en el bosque</i> y <i>Literatura y sociedad</i>. También compilaciones de ensayos. <i>Cenizas para el viento</i> y <i>otras historias</i>, un volumen de cuentos, y Diarios; además, tradujo <i>Entrevistas imaginarias de André Gide</i> y el drama <i>Francesca</i>, de Sacha Gutry.</p>
<p>Torres, Carlos Arturo (1867-1911)</p>	<p>Escritor y político colombiano, nació en Santa Rosa de Viterbo y murió en Caracas. Estudió en Gran Bretaña y desempeñó varias cátedras en Colombia. Fue uno de los mejores exponentes del modernismo americano.</p>	<p>Escribió sobre temas filosóficos y sociológicos, fue poeta, orador, periodista y crítico. Gran conocedor de la literatura inglesa. Defensor del progreso, la libertad, la justicia, la tolerancia y el renacimiento idealista, que podría llevar a la humanidad hacia una conciencia superior. Fundó los periódicos <i>La Crónica</i>, <i>Nuevo Tiempo</i> y <i>La Civilización</i>.</p>	<p>Fue ministro de Hacienda, cónsul en Inglaterra, Plenipotenciario en Caracas y delegado ante el Congreso boliviano. Poeta famoso desde la edición de <i>El cáliz</i> y <i>La abadía de Westminster</i></p>	<p>Su obra más conocida fue <i>Idola Fiori</i>, donde critica el caudillismo y la anarquía política en la que según él había vivido nuestro pueblo después de la independencia. Escribió, además, <i>Poesías varias</i> y <i>El drama en verso Lope de Aguirre</i>. Notabilísimos son sus ensayos: <i>Estudios ingleses</i> (1906), <i>Idola Fori</i> (1910) y <i>Estudios de crítica moderna</i> (1917).</p>
<p>Torres Giraldo, Ignacio (1893-1968)</p>	<p>Fue uno de los más destacados líderes sindicales antioqueños por su condición de intelectual y político comprometido muy de cerca con los movimientos populares.</p>	<p>En 1915 participó en la fundación del Instituto Manuel Murillo Toro, de tendencia radical, centro docente en el que trabajó entre 1915 y 1917, y simultáneamente colaboraba en los periódicos <i>El Surco</i> y <i>El Martillo</i>, de tendencia abiertamente revolucionaria.</p>	<p>Organizó la Federación de Mineros del Valle y fue uno de los dirigentes de la victoriosa huelga adelantada por esa colectividad en 1924. En 1925 se empeñó en la construcción de la Casa del Pueblo y apoyó la candidatura de María Cano para ser proclamada, el primero de mayo, Flor del Trabajo de Medellín. En 1934 fue nombrado secretario general del Partido Comunista, en cuya representación fue concejal de Bogotá.</p>	<p>Sus obras, en total nueve, son documentos ineludibles para la reconstrucción histórica del movimiento sindical y de las luchas reivindicativas del pueblo colombiano durante la primera mitad del siglo XX. Sus trabajos son considerados como pioneros en la historia marxista del país. El más importante fue <i>Los inconformes</i>, donde hizo una historia de la manera en que había participado el pueblo en la historia con sus luchas, desde los Comuneros, pasando por las guerras de independencia, las guerras del siglo XIX y las luchas de los artesanos y campesinos, hasta llegar al surgimiento de la clase obrera en las primeras décadas del siglo XX.</p>

Torres Restrepo, Camilo (1929-1966)	Bogotano, terminó bachillerato en 1946, en el Liceo Cervantes. Entró a estudiar derecho a la Universidad Nacional en 1947, pero en septiembre se interna en el Seminario Conciliar de Bogotá, allí estudió durante siete años. Se ordenó como sacerdote en 1954, ese mismo año viajó a Bélgica donde cursó estudios de sociología en la Universidad de Lovaina.	Desde 1959 integró un Comité de Acción Comunal que creó el Ministerio de Educación. De allí nació el Movimiento Universitario para Promoción Comunal (Muniproc). También colaboró con el Estado como miembro de la Junta Directiva del Instituto de la Reforma Agraria (Incora), que acababan de crear. Allí sostuvo una posición crítica del Estado. Fue nombrado decano del Instituto de Administración Social de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). Colaboró en la creación de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional.	En la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) estuvo hasta 1965, cuando por problemas con los obispos decidió viajar de nuevo a Lovaina para hacer su doctorado en Sociología. Pero en lugar de ese viaje, decidió ingresar a la lucha armada, en el Ejército de Liberación Nacional (ELN).	Uno de sus textos más conocidos fue: <i>La última proclama de Camilo a los colombianos</i> (1967). Además, están textos como: <i>Cristianismo y revolución</i> (1970) y <i>Con las armas en las manos</i> (1971).
Vergara y Velasco, Francisco Javier (1860-1914)	Se puede considerar el primer geógrafo y cartógrafo colombiano. Pero a la vez fue intendente general del ejército y en 1911 se le nombró Director del Material de Guerra. Perteneció a la Escuela Militar, a la Escuela Superior de Guerra, al Rosario y a otros planteles educativos donde se desarrolló como docente en áreas de matemáticas, historia y geografía.	Fundó en 1882 <i>El Ejército</i> , primer periódico militar del país: en 1897 asumió la dirección del <i>Boletín militar</i> , establecido entonces como órgano del Ministerio del Ramo, que duró diez años y siempre a su cargo; fue director de la <i>Revista de Instrucción Pública</i> , órgano del Ministerio respectivo. Redactó los <i>Anales de Ingeniería</i> , revista de la Sociedad Colombiana de Ingenieros, de la cual fue miembro activo. Todos sus escritos fueron utilizados como base en los textos de geografía del período estudiado.	Entre 1896 y 1898 fue representante a la Cámara. En 1898 fue secretario de Instrucción Pública de Cundinamarca y antes había sido director de la Biblioteca Nacional. Fue colaborador de numerosos periódicos y revistas de toda índole y redactó con el doctor José Vicente Concha, <i>El Día</i> , fogoso periódico de oposición al gobierno nacionalista. Recibió honores y distinciones de sabios y corporaciones europeas y americanas; por lo mismo perteneció a diversas sociedades extranjeras.	Entre sus obras se encuentran: <i>La Historia y su enseñanza</i> ; <i>Almanaque y guía ilustrada de Bogotá para 1881</i> ; <i>Nueva geografía de Colombia</i> ; <i>Atlas completo de geografía de Colombia</i> ; <i>Nueva carta geográfica de Colombia</i> ; <i>Memoria sobre la construcción de una carta geográfica de Colombia y de un atlas completo de geografía colombiana</i> ; <i>Tratado de geografía escolar</i> ; <i>Texto de geografía universal</i> ; <i>Texto de geografía general de Colombia</i> ; <i>Tratado elemental de historia patria</i> ; <i>Capítulos de una historia civil y militar de Colombia</i> .

<p>Zalamea Borda, Jorge (1905-1969)</p>	<p>Nació en Bogotá. Desarrolló estudios en el Gimnasio Moderno, en la Escuela Militar y en la Facultad de Agricultura. Se desempeñó como poeta, novelista, dramaturgo, ensayista, crítico, periodista y traductor, entre otros.</p>	<p>Hizo parte de las tertulias y la fundación del grupo <i>Los Nuevos</i> en el café Windsor. Este grupo publicó entre junio y septiembre de 1925 la revista del mismo nombre, paso importante en el surgimiento de una generación de intelectuales que tuvieron pretensiones de renovar la literatura y la política nacional.</p>	<p>Se inició como periodista en <i>El Espectador</i>. Desempeñó varios cargos oficiales: secretario del Ministerio de Educación (1935), director de la Comisión de Cultura Aldeana, secretario general de la Presidencia de la República hasta el fin del gobierno de López Pumarejo (1938), representante a la Cámara (1941), embajador en México (1943), representación en Roma (1947), Agregado Comercial de Colombia en Madrid, vicecónsul en Londres y Representante de América Latina en el Congreso de Paz de Helsinki.</p>	<p>Su primera obra, <i>El regreso de Eva</i>, publicada en 1925, lo consagró como un fino escritor. Entre sus obras teatrales están: <i>El rapto de las sabinas</i>, premiada en Estados Unidos, <i>Pastoral</i> y <i>El hostel de Belén</i>, traducida luego al inglés. Zalamea tradujo la obra completa de Saint-John Perse, poeta francés, al español, este es uno de sus mayores legados a la literatura colombiana.</p> <p>En Buenos Aires, realizó traducciones de Dimitri S. Merejtkovski, Jean Paul Sartre, T.S. Eliot, Paul Valery y William Faulkner. Allí publicó su obra más famosa: <i>El gran Burundú-Burundá ha muerto</i> (1952), relato satírico de la historia de un dictador, su ascenso al poder y el gran espectáculo de su funeral, previsto por él mismo.</p>
---	---	--	--	--

Referencias bibliográficas consultadas

- Biografía. (2006). *Antonio García Nossa (1912-1982)*. Obtenido el 11 de diciembre de 2006 en <http://www.eumed.net/coursecon/economistas/gnossa.htm>.
- Blanco Barros, José Agustín. (2006). *La primera división regional de Colombia*. Obtenido el 24 de noviembre de 2006 en <http://www.sogeocol.com.co/documentos/02prim.pdf>.
- Carrizosa Umaña, Julio e Ignacio Ruiz, José. (1985). Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Origen, desarrollo y relaciones. pp. 21-22.
- Cataño, Gonzalo. (1987). *Ciencia y compromiso. En torno a la obra de Orlando Fals Borda*. Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología.
- Dussan de Reichel, Alicia. (Comp.) (1992). *Gerardo Reichel-Dolmatoff*. Bogotá: Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia y Granahorrar. Premio Nacional al Mérito Científico 1991.
- Echandía, Darío. (1982). *Su pensamiento*. Compilador, Jorge Ignacio Arciniegas. Bogotá: Gráficas Margal.
- Fals Borda, Orlando. (1979-1986). *Historia doble de la Costa*. 4 Vols. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, Orlando. (1976). *Juan Friede y el indígena*. Lecturas Dominicales, *El Tiempo*, septiembre.
- Gómez Pérez, Jaime y Gómez Pérez, Fernando. (2003). *Primer diccionario biográfico del siglo XXI*. Bogotá 3ª Ed., Proyex Editores.
- Gran Enciclopedia de Colombia. (1994). *Tomo 9 "Biografías"*. Bogotá: Printer colombiana S.A., Círculo de Lectores.
- Jaramillo Uribe, Jaime. (1987). *Semblanza de Juan Friede, pionero moderno del indigenismo*. Lecturas Dominicales, *El Tiempo*, enero.
- Morales Benítez, Otto. (1982). *Maestro Darío Echandía*. Bogotá: Banco de la República.
- Ocampo López, Javier. (1999). *Colombia en sus ideas*, Tomo III, Colección 30 años, Bogotá: Fundación Universidad Central, pp. 1386 y 1046.

- Rueda Enciso, José Eduardo. (1990). *Juan Friede: el pájaro caminante de la historiografía colombiana*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología (versión mecanografiada).
- Rueda Enciso, José Eduardo. (1991). *Juan Friede (1901-1990), investigador de los indígenas y de la historia de Colombia*. *Credencial Historia*, N° 14 (Bogotá, febrero 1991).
- Rueda Enciso, José Eduardo. (2002). “Camilo Torres Restrepo”, en *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. pp. 19-30.
- Rueda Vargas, Tomás. (1973). *Recuerdos*. Noticias Culturales, Instituto Caro y Cuervo, N° 144, Bogotá, 1° de enero de 1973, pp. 1-8.
- Rivet, Paul. (1941). “Justus Wolfrang Schottelius”, en Dussán de Reichell Dolmatoff, Alicia y Martínez Garnica, Armando. (Ed.) (2005). *El mundo Guane. Pioneros de la arqueología en Santander*, Universidad Industrial de Santander. Dirección Cultural UIS. pp. 15-21.
- Sánchez López, Luis María. (1985). *Diccionario de escritores colombianos*. Madrid: Plaza y Janés Editores Colombia Ltda.
- Varios. (1955). *Quién es quién en Colombia*, Bogotá: Editorial Nelly.

Hitos fundacionales

Fecha	Instituciones	Fundadores o inspiradores	Descripción
1902	Academia Colombiana de Historia	La iniciativa de crear una institución de estudio de la historia fue varias veces postergada y terminó dándose gracias al empeño de Eduardo Posada y Pedro María Ibáñez.	La institución se hizo realidad mediante la resolución 115 de mayo de 1902, firmada por el vicepresidente José Manuel Marroquín, por la cual se estableció la "Comisión de Historia y Antigüedades Patrias". En diciembre del mismo año pasó a ser "Academia de Historia y Antigüedades", con carácter oficial de cuerpo consultivo del gobierno y con su propio medio de difusión, el Boletín de Historia y Antigüedades, que ha circulado sin interrupción durante una centuria. La institución se inició con 19 miembros y tuvo como primer presidente a Eduardo Posada; en poco tiempo surgieron los Centros de Historia, luego transformados en Academias Departamentales de Historia.
1903	Sociedad Geográfica de Colombia	Bajo disposición de José Manuel Marroquín, vicepresidente de la República.	El 20 de agosto de 1903 el doctor José Manuel Marroquín, vicepresidente de la República, en ese entonces presidente encargado, dispuso la creación de la Sociedad Geográfica de Colombia mediante el Decreto N.º 809, en conmemoración del primer centenario del Observatorio Astronómico Nacional.
1923	Universidad Libre	Benjamín Herrera, Julio César Rodríguez.	Aunque la idea de formar la Universidad Libre venía forjándose desde 1912, solo hasta que Benjamín Herrera, tras su derrota en las elecciones de 1921 ante Pedro Nel Ospina, fue elegido como presidente del Consejo Directivo, la universidad logró recaudar fondos y designar los docentes de la Escuela de Derecho y Ciencias. Inició labores el 13 de febrero del mismo año.
1931	Pontificia Universidad Javeriana Restaurada	Compañía de Jesús. Primer rector, José Salvador Restrepo.	Tras el destierro de los jesuitas en 1797 y después de 163 años de haber sido clausurada la Universidad se firma el Acta de Fundación de la Universidad Javeriana restaurada. El interés fundamental de esta acción fue formar científica y cristianamente a la juventud colombiana, como lo resalta un documento de la Sagrada Congregación de Seminarios y Universidades en que se felicita a la Compañía de Jesús por la iniciativa.
1931	Servicio de Arqueología	Bajo la presidencia de Enrique Olaya Herrera	Su función principal fue la recolección de piezas arqueológicas pertenecientes a los diferentes pueblos que habitaron el país.
1934	Escuela de Administración Industrial y Comercial	Por Daniel Samper Ortega.	Fue fundada en el Gimnasio Moderno. Esta escuela se convertirá en la precursora de la Facultad de Economía de la Universidad de los Andes.

1935	Instituto Geográfico Militar	Belisario Ruiz Wilches tuvo la iniciativa y el decreto fue dado por Alfonso López Pumarejo.	Antiguo Departamento de Levantamiento del Estado Mayor General del Ejército. Se creó con el decreto 1440 de 1935, pero siguió siendo dependiente del Estado Mayor del Ejército. Por iniciativa de Belisario Ruiz Wilches se quiso mejorar las técnicas y los equipos de levantamiento de la triangulación geodésica. Se desarrolló el trabajo aerofotogramétrico y la restitución cartográfica, para realizar el levantamiento de la carta topográfica exacta del país. Se justificó por la necesidad de modernizar las técnicas y equipos utilizados por la Oficina de Longitudes y Fronteras adscrita al Ministerio de Relaciones Exteriores de la época. En 1936 inició la publicación de la <i>Revista Geográfica de Colombia</i> .
1936	Universidad Pontificia Bolivariana	Arzobispo de Medellín, Monseñor Tiberto de Jesús Salazar y Herrera.	Se iniciaron actividades con un grupo de docentes dictando clases a 78 estudiantes de la Facultad de Derecho. La primera rectoría estuvo a cargo de Monseñor Manuel José Sierra.
1936 a 1951	Fundación Escuela Normal Superior	En el gobierno de Alfonso López Pumarejo, bajo sugerencia y diseño de Fritz Karsen, asesor del Ministerio.	Para fusionar las tres Facultades de Ecuación existentes en una sola, en 1935 se expidió el decreto 1917. En 1936, año en que debería entrar a funcionar de manera unificada la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, fue promulgada la ley 39 de 1936, mediante la cual se creó la Escuela Normal Superior, con dependencia ya no de la Universidad Nacional, sino del mismo Gobierno. Aunque generó gran debate la creación de la ENS la argumentación del gobierno fue que lo hacía para que tuviera mejor disponibilidad presupuestal y estuviera guiada por el Ministerio de Educación. El nombre de Escuela Normal Superior se tomó de la Escuela Normal Superior de París. Fue concebida como la cúspide del sistema educativo al igual que la Universidad Nacional.
1937	Instituto de Psicología Experimental	Bajo la presidencia de Alfonso López Pumarejo.	El decreto 1039 creó el Instituto de Psicología Experimental anexo a la Escuela Normal Superior. Tenía como objeto estudiar los aspectos relacionados con el desarrollo y las peculiaridades mentales de la población escolar del país, a la vez que llevaba a cabo una preparación para crear un centro de orientación profesional.
1940	Instituto Geográfico Militar y Catastral	Sancionado por el presidente Eduardo Santos.	En 1940 se le fusionan la Sección Nacional de Catastro y le cambió el nombre. A través del decreto 1301, reglamentario de la ley 65, se constituye el Estatuto Orgánico del Catastro Técnico. Se crearon el Departamento de Avalúos, el Servicio Catastral de Suelos y el Departamento Jurídico. Se conformó el Centro de Investigaciones Geofísicas y Geodésicas, el Departamento Topográfico, el Departamento Administrativo y las Secciones Departamentales de Catastro.
1940	Ateneo Nacional de Altos Estudios	Creado por Jorge Eliécer Gaitán en su Ministerio de Educación.	Se creó mediante el decreto 465 de 1940 y la resolución 164 del mismo año. Aunque su función principal fue la recolección de piezas arqueológicas pertenecientes a los diferentes pueblos que habitaron el país, se fortaleció mucho más en el desarrollo lingüístico. El desarrollo lingüístico y filológico de este instituto permitió la conformación del Instituto Caro y Cuervo.
1941	Instituto Etnológico Nacional	Con el apoyo de Eduardo Santos, Paul Rivet, Justus Wolfang Schottelius, José Francisco Socarrás y otros, durante la administración de Eduardo Santos.	El Instituto Etnológico Nacional fue creado por decreto número 1126 de 1941, y abrió sus puertas en junio de 1941. En un principio estuvo anexo a la Escuela Normal Superior, pero fue adscrito al servicio de Arqueología por medio del decreto número 718 de 1945, y por resolución número 488 de 1951 se adscribió al Departamento de Educación Técnica del Ministerio de Educación Nacional, bajo la dirección del Instituto de Antropología Social. Sus primeros profesionales se graduaron en 1942.

1942	Instituto Indigenista Colombiano	Fundado por Antonio García Nossa.	Creado en 1942, fue una entidad privada creada por un grupo de intelectuales guiados por Antonio García, al que se le unieron estudiantes de la Normal Superior. Se pretendió estudiar al indígena colombiano con la finalidad de recuperar su identidad cultural y combatir las ideas deterministas sobre la degeneración de la raza colombiana.
1942	Instituto Caro y Cuervo	Por iniciativa de Julián Andrés Arteaga.	Fue creado por el Gobierno el 25 de agosto de 1942 mediante la expedición de una ley que tenía como consideración principal la de "continuar el Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana y preparar la reedición crítica de las Disquisiciones Filológicas de Rufino José Cuervo, y cultivar y difundir los estudios filológicos". Ahora se encuentra adscrito al Ministerio de Educación de Colombia.
1944	Escuela de Ciencias Económicas Universidad de Antioquia	Por iniciativa de Elias Abad Mesa (decano de la Facultad de Derecho).	El 20 de octubre de 1944 el Consejo Directivo de la Universidad de Antioquia, mediante el Acta 760, creó la Escuela de Ciencias Económicas como dependencia de la Facultad de Derecho. Se independizó en 1946 y en 1947 se nombró como director a Jorge Eduardo Cárdenas Nannetti.
1944	Instituto de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional de Colombia	Bajo la rectoría de Gerardo Molina, y por iniciativa de Cayetano Betancourt, Rafael Carrillo Luque y Danilo Cruz Vélez.	La creación de este instituto determinó el inicio de la filosofía moderna en Colombia y la subsecuente actividad filosófica intensa que ha alcanzado una relativa consolidación. Como eran investigadores involucrados con la enseñanza del derecho impulsaron la introducción de la filosofía contemporánea con autores como José Ortega y Gasset.
1945	Instituto de Economía de la Facultad de Derecho, Universidad Nacional	Por iniciativa de Antonio García Nossa.	Es Antonio García el iniciador de una cátedra de economía en la Universidad. El instituto funcionaba como una especialización que contaba con una muy buena planta de académicos. El instituto publicó la revista <i>Cuadernos de Economía Colombiana</i> .
1952	Instituto Colombiano de Antropología	Bajo la presidencia de Roberto Urdaneta Arbeláez	Recoge tres entidades: El Instituto Etnológico Nacional, el Servicio de Arqueología y la Comisión Nacional de Folclore. Quedó como dependencia del Ministerio de Educación Nacional.
1948	Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de los Andes		Esta se basó en los intentos del Gimnasio Moderno de montar estudios sobre economía industrial, una combinación entre ingeniería industrial y administración de empresas.
1950	Instituto Geográfico Agustín Codazzi	Bajo la presidencia de Mariano Ospina Pérez.	Fundado por Ospina Pérez al cambiarle el nombre al Instituto Geográfico Militar y Catastral. El Decreto 290 de 1957 creó el Instituto Geográfico Agustín Codazzi, IGAC, y suministró una clasificación de tierras en 4 clases o tipos. Se le nombró así para honrar la memoria de Codazzi.
1951	Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, ICCH	Fue creado bajo la dirección de Ignacio Escobar López.	Fue creado con el objeto de perpetuar y divulgar la herencia cultural de España.
1959	Facultad de Sociología, Universidad Nacional	Orlando Fals Borda, María Cristina Salazar, Camilo Torres Restrepo, Eduardo Umaña Luna, Darío Mesa y otros más.	Los profesores que se concentraron en un principio fueron de diferentes posturas. Sin embargo, desde sus inicios la facultad estuvo relacionada con el acontecer político de la nación. Antes de la acción militar que produciría la fundación de las FARC, Fals Borda, Gerardo Molina y Monseñor Guzmán entablaron diálogos con las Autodefensas Campesinas para buscar una solución negociada que fracasó. Según Gabriel Restrepo, las relaciones de la sociología con otras disciplinas en un principio fueron hospitalarias durante 1959-1968, hostiles en 1968-1986, y más abiertas desde 1986 hasta la fecha.

Referencias bibliográficas consultadas

- Serrano, Gonzalo. (2006). “Filosofía en la Universidad Nacional de Colombia: Hitos y vetas en la búsqueda de la disciplina”, en Archila, Mauricio *et ál.* (2006). *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la Nación Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. 548 pp., pp. 99-126.
- Restrepo, Gabriel. (2006). “La sociología ante sus años cincuenta”, en Archila, Mauricio *et ál.* (2006). *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la Nación Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. 548 pp., pp. 379-405.
- Martínez Carreño, Aída. (2002). “Las Academias Científicas en Colombia”, en *Revista Credencial*, Bogotá-Colombia, Edición 154. Octubre. Obtenido el 12 de diciembre de 2006 en <http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/octubre2002/lasacademias.htm>.

Estadísticas Educación Nacional

Año	Escuelas oficiales	Matriculas en escuelas primarias oficiales	Maestros oficiales	Escuelas privadas	Alumnos escuelas primarias privadas	Maestros escuelas privadas	Total de maestros	Total de escuelas oficiales y privadas	Total de colegios de educación media	Alumnos en secundaria o media oficial	Total de niños en la escuela oficial y privada primaria y secundaria	Total de alumnos matriculados en educación superior
1903	-	-	-	685	32.832	1824						
1930	-	497.147	8.940	-								
1931	-	531.658	8.780	-								
1932	7.222	524.470	9.303									
1933	-	509.251	9.501	-								
1934	7.774	515.312	9.948	-	55.178	-	10.077	-		919.635		
1935	-	519.163	10.287	-								
1936	-	551.961	10.852	-								
1937	-	526.605	10.838	-								
1938	-	572.557	11.467	-			12.200					
1939	8.595	568.976	11.279	583	38.803		12.156	9.178		603.060		
1940	-	562.945	11.410	-			13.231					
1941	-	611.018	12.005	-								
1942	-	667.729	12.801	1.508		2.216	13.292			724.368		
1943			794		56.226							
1944			14.831							52.737		
1945		642.508	14.831		35.878		16.000	12.000				
1948												
1949	-	761.441	-	-						82.183	890.677	10632
1950	13.547	758.156	20.140	1.400	96.065	4.057	24.197	14.947	918	99.421	974.399	11296
1952										103.424	1.026.557	11607
1953		923.208			149.328					108.755	1.163.451	11629
1954										114.684	1.240.034	11996
1955										131.717	1.367.801	13284
1956										181.804	1.493.339	14673
1957	14.571	1.168.368	26.823	2.124	212.922	8.504	35.327			192.152	1.573.442	15971
1958										214.590	1.725.955	19272
1959										232.832	1.801.404	21317
1960												

Presidentes y Ministros de Educación

Fecha	Presidentes	Resumen de su actuación	Ministros de Educación
1930-1934	Enrique Olaya Herrera (liberal)	Su gobierno, de concentración nacional, saneó la economía, promulgó la Ley Orgánica del Petróleo, por la que se hicieron concesiones al capital estadounidense, y afrontó el problema de los límites territoriales surgido en 1932 con la ocupación por Perú del poblado fronterizo de Leticia. Después de varias batallas se firmó el protocolo de Río de Janeiro (1934). Intentó aplicar las recomendaciones dadas por la Misión Pedagógica Alemana. Esta reforma debía dar al país un programa y un proyecto político afianzando los lazos espirituales de la solidaridad nacional.	Julio Carrizosa (1931).
1934-1938	Alfonso López Pumarejo (liberal)	En su mandato trató de realizar la república liberal y ejecutar la denominada Revolución en marcha, que se plasmó en la nueva Constitución de 1936. Empezó una gran obra reformista que afectó los tributos, la protección social, la educación y el poder judicial.	Luis López de Mesa (1935). Darío Echandía (1935-1937).
1938-1942	Eduardo Santos (liberal)	Durante su mandato mantuvo al país en una posición neutral durante la Segunda Guerra Mundial, aunque mostró su animadversión hacia las potencias del Eje.	José Joaquín Castro Martínez (1937). Jorge Eliécer Gaitán (1940).
1942-1945	Alfonso López Pumarejo (liberal)	En este segundo mandato consiguió sacar adelante otra reforma constitucional, la de 1945, que entre otros avances concedía la ciudadanía a la mujer. Desplegó una importante actividad diplomática que mejoró las relaciones internacionales. Dimitió en 1945 sin completar su mandato por la enfermedad de su esposa y las presiones políticas.	Guillermo Nannetti (1941). Germán Arciniegas (1942).
1945-1946	Alberto Lleras Camargo (liberal)	Culminó el período constitucional ante la renuncia del presidente López Pumarejo, a quien aún le quedaba un año de mandato.	Darío Echandía (1943). Antonio Rocha (1944).
1946-1950	Mariano Ospina Pérez (conservador)	Durante su mandato puso en marcha un plan de desarrollo económico. En 1948 fue asesinado el dirigente liberal Jorge Eliécer Gaitán, lo cual ocasionó una insurrección que recibió el nombre de <i>El Bogotazo</i> . Cercado en el Palacio Nacional, pactó un gobierno con los liberales y pudo superar la crisis.	Germán Arciniegas (1945). Fabio Lozano Lozano (1948).
1950-1951	Laureano Gómez (conservador)	En 1950 fue elegido presidente de la República. Gobernó hasta 1951, ya que por motivos de salud tuvo que ceder la presidencia a Roberto Urdaneta Arbeláez, pero siguió dirigiendo la política nacional hasta que el general Gustavo Rojas Pinilla terminó con el régimen constitucional (1953).	Rafael Azula Barrera (1950).

1951-1953	Roberto Urdaneta Arbeláez (conservador)	Presidente interino de la República. El 13 de junio de 1953 Urdaneta abandonó el poder ante la decisión de Gómez de volver a la presidencia, que coincidió con el golpe militar de Gustavo Rojas Pinilla.	Lucio Pabón Núñez (1951). Manuel Mosquera Garcés (1953).
1953-1957	Gustavo Rojas Pinilla (conservador)	Durante su mandato se produjeron abundantes disturbios, reprimidos con dureza, se cerraron periódicos, creció la deuda y se realizaron importantes obras públicas. Fue derrocado por un levantamiento popular en 1957 y se exilió.	Aurelio Caicedo Ayerbe (1955). Josefina Valencia (1956).
	Junta Militar		Próspero Carbonell (1958).
1957	Gabriel París (C)		
	Deogracias Fonseca (C)		
1957	Rafael Navas Pardo		
	Luis Ernesto Ordóñez Castillo		
1958	Rubén Piedrahíta Arango		
1958-1962	Alberto Lleras Camargo (liberal)	Fue el primer gobierno del Frente Nacional, una estrategia para turnarse la presidencia cada cuatro años entre los partidos Liberal y Conservador. Lleras, que empezó levantando el estado de sitio, se caracterizó por una hábil política antisindical. Durante su gobierno aparecieron los primeros grupos guerrilleros, lo cual provocó un nuevo estado de sitio. En 1961 se inició una moderada reforma agraria para racionalizar el tamaño de la propiedad. En política exterior, su gobierno se alineó con Estados Unidos en su estrategia anticomunista.	Abel Naranjo Villegas (1959). Gonzalo Vargas Pubiano (1960). Alfonso Ocampo Londoño (1960). Belisario Betancur Cuartas (1960). Jaime Posada (1961-1962).

Referencias bibliográficas

- Academia de Ciencias Geográficas. (1948b). *La Sociedad Geográfica y el programa para la enseñanza de la geografía en el bachillerato*, VIII (2). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, diciembre.
- . (1948a). *El hombre y la geografía*, 8 (1). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, marzo.
- . (1940). Notas de la dirección. Sobre la historia accidentada de la Sociedad Geográfica, 6 (5). Bogotá, noviembre.
- . (1939). Sección editorial. Notas de la dirección, VI (2-3), junio a diciembre.
- . *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia*. Presidente, José Miguel Rosales. Secretario perpetuo y redactor del boletín, Jorge Álvarez Lleras. Publicación trimestral, segunda época, año II (2), julio, 1935.
- Aguilera, Miguel. (1951). *La enseñanza de la historia en Colombia*. Ciudad de México, D. F.: Ed. Cultura e Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Álvarez Gallego, Alejandro. Miguel Fornaguera, un librepensador catalán en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (61), julio-diciembre, 2011, 299-316.
- Anzola Gómez, Gabriel. Notas para un estudio del pueblo colombiano. (Ensayo de interpretación). *Revista Educación. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, 3 (26-27), 1935, 591-596.
- Arango Bueno, Teresa. (1954). *Precolombia. Introducción al estudio del indígena colombiano*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, S. A. Revisado por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia y por el Ministerio de Educación Nacional.
- Arango Cano, Jesús. (1955). *Geografía física y económica de Colombia*. Bogotá: Antares.
- Arboleda, José Rafael, S. J. (1959). *Las ciencias sociales en Colombia*. Río de Janeiro: Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales.
- . Nuevas investigaciones afrocolombianas. *Revista Javeriana*, 37 (184), mayo, 1952, 197-206.

- Arocha Rodríguez, Jaime. Pensamiento afrochocoano en vía de extinción. *Revista Colombiana de Psicología*, MCMXCV, 1998, 216-223.
- Arocha Rodríguez, Jaime y Friedemann, Nina S. de. (1984). Antropología en Colombia. Una visión. En *Un siglo de investigación social. Antropología en Colombia*. Bogotá: Etno.
- Athayde, Tristán de. Educación y cultura. *Revista Javeriana*, XX (100), noviembre, 1943, 269-281.
- Azula Barrera, Rafael. (1951). *Memoria del ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Bernal Jiménez, Rafael. Nuestra educación y nuestra democracia. *Revista Javeriana*, 1 (4), noviembre, 1943, 161-193.
- Blanco Barros, José Agustín. Francisco Javier Vergara y Velasco: historiador, geógrafo, cartógrafo. *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia*, 1948, 34-47.
- Buitrago, Francisco y Rey, Germán (Eds.). (s. f.). *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Fundación Social y Tercer Mundo Editores.
- Buyse, Raymond. Acerca del papel de la escuela en la solución de la cuestión social. *Revista Educación*, 1 (5), diciembre, 1933, 272-278.
- Departamento de Caldas. Dirección de Educación Pública. (1943). *Programas, orientaciones y disposiciones para las escuelas rurales. Orientaciones para la escuela rural*. Manizales: Imprenta del departamento.
- Cárdenas García, Jorge. (1972). *Crítica y polémica*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cardoso, Fernando Henrique y Weffort, Francisco. (Eds.) (1967). Urbanización, cambio social y dependencia. En *América Latina. Ensayos de interpretación sociológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Carrizosa Umaña, Julio y Ruiz, José Ignacio. (1985). *Instituto Geográfico Agustín Codazzi 1935-1985. Origen, desarrollo y realizaciones*. Bogotá: IGAC.

- Carrizosa Valenzuela, Julio. (1933). *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1933*. Bogotá: Editorial Cromos.
- Castillo, Elizabeth. Educación y raza en el pensamiento político de Manuel Quintín Lame y Diego Luis Córdoba. Ponencia. Congreso de Historia Intelectual de América Latina. Medellín, 12-14 de septiembre, 2012.
- Castro-Gómez, Santiago. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro M., José Joaquín. (1938a). *Educación nacional. Informe al Congreso*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Editorial ABC.
- . (1938b). *Educación nacional. Informe al Congreso de 1938. Anexo I*. Bogotá: Editorial ABC.
- Castro Posada, Elvira. (1955). *El pasado aborigen*. Buenos Aires: Stilcograf.
- Cataño, Gonzalo. (2000). *Crítica sociológica y otros ensayos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- . (1999). *Historia, sociología y política*. Bogotá: Plaza y Janés Editores y Universidad Pedagógica Nacional.
- Cerón Solarte, Benhur. (1988). *Elementos para una historia del pensamiento geográfico en Colombia*. Pasto: Graficolor.
- Colmenares, Germán. (1987). *Convenciones contra la cultura*, Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Confederación Interamericana de Educación Católica. Qué es el indigenismo. *Revista Interamericana de Educación*, 6 (11), octubre, 1947, 139-141.
- Cortés Salcedo, Ruth Amanda. Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004. Bogotá. Tesis doctoral. Programa interinstitucional de doctorado en Educación. Universidad Pedagógica Nacional-Universidad Distrital-Universidad del Valle. 2012. Sin publicar.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

- Díaz, Natanael. Discurso de un negro colombiano sobre la discriminación racial. *Semanario Sábado*, 1948, 3.
- . Un negro visto por otro negro. Diego Luis Córdoba. *Semanario Sábado*, 1947, 2.
- Dussel, Enrique. Un proyecto ético y político para América Latina. *Revista Anthropos*, 1998, 180.
- Escobar, Arturo. La invención del desarrollo en Colombia. *Revista Lecturas Económicas*, 20, 1986.
- Fals Borda, Orlando. (2002). Camilo y la utopía pluralista. En *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Florencio, Rafael. (1960). *El ciudadano colombiano*. Curso Superior de Cívica. Bogotá: Colección La Salle.
- Forero, Manuel José. De la leyenda negra al indigenismo. *Revista Javeriana*, XXXIII (163), abril, 1949, 154-160.
- . (1941). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Miembro de número de la Academia Nacional de Historia, Bogotá: Voluntad, S. A.
- Foucault, Michel. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Friede, Juan. (1944). *El indio en la lucha por la tierra*. Bogotá: Instituto Indigenista de Colombia y Ediciones Espiral Colombia.
- . (1943). *Los indios del Alto Magdalena (vida, lucha y exterminio) 1609-1931*. Bogotá: Instituto Indigenista de Colombia y Ediciones de Divulgación Indigenista.
- Friedemann, Nina S. de, y Arocha, Jaime. (1986). *De sol a sol. Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Bogotá: Planeta.

- . (1985). *Herederos del jaguar y la anaconda*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Gaitán Durán, Jorge. (1959). *La revolución invisible. Apuntes sobre la crisis y el desarrollo de Colombia*. Bogotá: Ediciones de la revista *Tierra Firme*. (1999: reedición). Santa Fe de Bogotá: Ariel.
- García, Julio César. (1936). *Los primitivos*. Texto de enseñanza para primer año de bachillerato. Voluntad.
- Gibbs, D., Lavasseur, E., Sluys, A. y Vidal de la Blache, P. (1928). *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Gonzalo, Manuel, Hno. (1955). *Geografía de Colombia*. Curso Superior. Colección La Salle. Bogotá: Librería Stella.
- Guhl, Ernesto. (1954). *Departamento técnico de la seguridad social campesina en Colombia*. Biblioteca Nacional. República de Colombia. Ministerio de Trabajo. Bogotá: Editorial Cromos.
- . Visión sociogeográfica de Colombia. Algunos aspectos. *Revista Colombiana de Antropología*, 3, 1954, 55-95.
- . Geografía y demografía de Colombia. *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia*, 8 (2), 1952.
- . Introducción al programa de la enseñanza de la geografía aplicada de Colombia. *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia*, VIII (2), diciembre, 1948.
- Gran Enciclopedia de Colombia. (1994). *Biografías*. Tomo 9. Bogotá: Printer Colombiana, S. A. y Círculo de Lectores.
- Grau, José. (1934). *Catecismo político arreglado a la Constitución de la República de Colombia de 30 de agosto de 1821. Para el uso de las escuelas de primeras letras del departamento de la Orinoquia*. Bogotá: Impreso Tomás Antero.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio. (2004). *Multitud*. Barcelona: Debate.
- . (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

- Hardt, Michael, Hall, S. y Du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hernández de Alba, Gregorio. La antropología aplicada. *Revista Colombia. Órgano de la Contraloría General de la República*, 1-2, enero-febrero, 1944, 59-61.
- . Arqueología y educación. *Revista Educación. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, 3 (20-21), 1934, 167-171.
- Hernández, Juan C. (1936). *Prehistoria colombiana*. Biblioteca Aldeana. Publicación del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Editorial Minerva.
- Herrera, Martha Cecilia y Low, Carlos. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hommes Rodríguez, Rudolf. Departamento de ciencias sociales. *Revista Educación*, 1(1), mayo, 1948, 91-94.
- Huizinga, Johann. (1946). *El contexto de la historia y otros ensayos*. Ciudad de México: FCE. Citado en “Nota bene”. Instituto Colombiano de Estudios Históricos. (1955c).
- Instituto Colombiano de Estudios Históricos. *Revista trimestral Historia*, I (2-4), abril-octubre, 185-186.
- Jaramillo Uribe, Jaime. (1994). *De la sociología a la historia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- . Toynbee y sus ideas sobre la historia contemporánea. *Revista de América*, 23 (76), julio, 1956, 132-136. Publicación mensual de *El Tiempo*.
- Jiménez López, Miguel. (1920). *Los problemas de la raza en Colombia*. Bogotá: Linotipos de *El Espectador*.
- Jimeno, Myriam. (1984). Consolidación del Estado y antropología en Colombia. En Arocha Rodríguez, Jaime y Friedemann, Nina S. de. *Un siglo de investigación social. Antropología en Colombia*. Bogotá: Etno, VII.

- Kalmanovitz, Salomón. (1993). Notas para una historia de las teorías económicas en Colombia. En *Historia social de la ciencia en Colombia*. Bogotá: Colciencias.
- Lahovary, N. El origen del hombre y el transformismo. *Revista Javeriana*, XXXI (152), marzo, 1949, 117-120.
- Lleras Restrepo, Carlos. (1938). *La estadística nacional, su organización, sus problemas*. Bogotá: República de Colombia.
- Londoño Paredes, Julio. (1970). *Fundamentos de la geografía política*. Fuerzas Armadas de Colombia. Bogotá: Servicio de imprenta y publicaciones de las Fuerzas Armadas.
- Londoño Londoño, Julio. El influjo de la geografía en el estudio de la sociología en Colombia. *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia*, 15 (56), cuarto trimestre, 1957.
- . (1955). *Nación en crisis*. Biblioteca de Autores Contemporáneos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- López de Mesa, Luis. (1939). *Mensajes del presidente López al Congreso Nacional 1934-1938*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- . (1935). *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación. 1935*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- . (1930). *Introducción a la historia de la cultura en Colombia*. Bogotá.
- Lyotard, Jean-François. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martínez Boom, Alberto, Noguera, Carlos E. y Castro, Jorge Orlando. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia y Corporación Tercer Milenio.
- Martínez de Varela, Teresa. (1987). *Diego Luis Córdoba. Biografía*. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Sociales Afrocolombianas (CEIS-AFROCOL).
- Melo Rodríguez, Jorge Orlando. (2000). Medio siglo de historia colombiana: Notas para un relato inicial. En Leal Buitrago, Francisco y Rey, Germán. (2000). *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Fundación Social y Tercer Mundo.

- Mito. Márgenes. De la redacción de *Mito*, 3 (15), agosto-septiembre, 1957.
- Montañez Gómez, Gustavo. (2000). Elementos de historiografía de la geografía colombiana. En Leal Buitrago, Francisco y Rey, Germán. *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Unian-des, Fundación Social y Tercer Mundo.
- Montenegro González, Augusto. Convergencias y divergencias entre la creación del conocimiento histórico y su enseñanza en Colombia durante el siglo XX. En revista *Historia de la Educación Colombiana*, 1999, 131-151.
- Müller de Ceballos, Ingrid. (1992). *La lucha por la cultura. La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional*. I Parte. Bogotá: Uni-versidad Pedagógica Nacional.
- Nieto Arteta, Luis Eduardo. (1941). *Economía y cultura en la historia de Co-lombia*. Bogotá: Ediciones Librería Siglo XX.
- Noguera Ramírez, Carlos. (2003). Medicina y política. Discurso médico y prác-ticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX. En *Colombia*. Mede-llín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Ocampo López, Javier. (1999). *Colombia en sus ideas*. Colección 30 años. Tomo III. Bogotá: Universidad Central.
- Ortiz Lozano, Álvaro. La inmigración y la patria. En *Revista Javeriana*, XXIV (118), septiembre, 1945, 129-134.
- Osorio, Luis Enrique. (1937). *Geografía económica de Colombia*. Ediciones Antena.
- Ospina, Consuelo. (2006). Se reabre el concurso de 1908 para un texto de ense-ñanza de Historia de Colombia. Análisis del texto de Francisco Javier Vergara y Velasco: Novísimo texto de Historia de Colombia. En *Memorias Congreso Colombiano de Historia. 22 a 25 de agosto*. Bucaramanga.
- Ospina Vásquez, Luis. (1955). *Industria y protección en Colombia 1810-1930*. Medellín: Editorial Santa Fe.
- Ossenbach Sauter, Gabriela. (2001). Génesis histórica de los sistemas educa-tivos. En García Garrido, Jil, Ossenbach, G. y Valle, J. M. (2001). *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. Serie cuadernos de la OEI: Educación Comparada, 3. Madrid: OEI.

- Palacios, Arnoldo. (2009). *Buscando mi madre dedíós*. Cali: Universidad del Valle.
- Pécaut, Daniel. (1987). *Orden y violencia. Colombia 1930-1954*. 2 volúmenes. Bogotá: Cerec y Siglo XXI Editores.
- Peña Correal, Telmo Eduardo. (1993). La psicología en Colombia. Historia de una disciplina y una profesión. En Kalmanovitz, Salomón *et ál.* *Historia social de la ciencia en Colombia*. Bogotá: Colciencias.
- Pineda Camacho, Roberto. (2000). La antropología en Colombia. En Leal Buitrago, Francisco y Rey, Germán (Eds). *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Fundación Social y Tercer Mundo Editores.
- . (1984). La reivindicación del indio en el pensamiento social colombiano (1850-1950). En *Un siglo de investigación social. Antropología en Colombia*. Bogotá: Etno.
- Pisano, Pietro. (2010). Liderazgo político “negro” en Colombia. 1943-1964. Tesis de maestría. Departamento de Historia. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Ramón, Justo. Hno. (1951). *Geografía superior de Colombia*. Quinta edición. Bogotá: Librería Stella.
- Rausch, M. Jane. (2003). Diego Luis Córdoba y el surgimiento de la identidad afrocolombiana a mediados del siglo XX. En revista *Historia y Sociedad*, 967-988.
- Rengifo Reina, Salomón. Programa de educación cívica. Bases que se proponen al profesorado para su examen, revisión y ampliación. En *Revista Colombiana de Educación*, 2 (6), julio-septiembre, 1960, 74-80.
- Revista Cultura. Del Ministerio de Educación Nacional sobre el pensum de las escuelas de Boyacá. En revista *Cultura*, III (36, 37 y 38), mayo-junio-julio, 1930, 71-1025.
- República de Colombia. Departamento de Nariño, Dirección de Educación Pública. (1941). *Programa de estudios sociales (Geografía, Historia y Cívica) para las escuelas primarias y observaciones metodológicas sobre la materia*.
- Resolución número 03 de 1933. Por la cual se crea un plan de estudios de segunda enseñanza.

- Resolución número 902 de 1938. (Noviembre 8). El Ministro de Educación Nacional. Por el cual se asignan funciones al experto en orientación y organización de las labores del magisterio.
- Resolución número 37 de 1939. (Enero 23). Por la cual el ministro de Educación Nacional establece el plan de estudios para las escuelas normales rurales.
- Revista Javeriana, 51 (254), mayo, 217-218.
- Rivas Saconi, José Manuel. Discurso pronunciado por el señor ministro de Relaciones Exteriores. En *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia*, XV (53), 1957, 4-8.
- Rivet, Paul. Justus Wolfran Schottelius. En *Educación. Revista de la Escuela Normal Superior*, (2-3), septiembre-diciembre, 1941, 100-104.
- . La etnología, ciencia para el hombre. En *Revista del Instituto Etnológico Nacional*, 1 (1-2), 1942, 1-6.
- Rocha, Antonio. (1944). *La extensión cultural en 1944*. Bogotá: Prensas de la Biblioteca Nacional. Ministerio de Educación Nacional.
- Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rusínque, Héctor. (1985). *Cincuenta años y siglos más de geografía en Colombia. Colombia: sus gentes y regiones*. Bogotá: Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- Rueda Enciso, José Eduardo. (2002). Camilo Torres Restrepo. En *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ruiz, Guillermo E. Apuntes sobre la cultura nacional. En revista *Educación. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, 2 (7), febrero, 1934, 111-118.
- Sáenz de S. P., Pedro M. Impulsemos el arte nacional. (Editorial). En revista *Cultura. Órgano de la Educación de Boyacá*, VI (62-63), marzo, 1932.

- Sáenz, Javier, Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Dos tomos. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes y Editorial Universidad de Antioquia.
- Sáenz, José Ricardo. Educación geográfica en Colombia. Historia y perspectiva. En revista *Educación y Cultura*, 38, 1995, 45-54.
- Sanín Echeverri, Jesús, S. J. El CIS (Centro de Investigaciones Sociales). En *Revista Javeriana*, 51 (254), mayo, 1959, 217-218.
- Santos, Eduardo. (1927). El desarrollo material y el estancamiento intelectual. En *Antología del pensamiento colombiano. Siglo XX*. Bogotá: Banco de la República. (1990). Dirección General de la obra: Alberto Zalamea.
- Socarrás, José Francisco. (1987). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. Su historia y aporte científico, humanístico y educativo*. Tunja: Ediciones la Rana y el Águila y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. (1995). In other worlds. Essays in cultural criticism. Routledge, London and New York.
- Tache, U. A. Concepto pedagógico moderno de la didáctica de la geografía. En *Educación. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, 1 (1), agosto, 1933, 47-51.
- Tirado Mejía, Álvaro. (1981). *Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Torres Restrepo, Camilo. (1961). El problema de la estructura de una auténtica sociología latinoamericana. En *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.
- . (1956). Los problemas sociales en la universidad actual. En *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional. (2002).
- Tovar Zambrano, Bernardo. (1994). La historiografía colonial. En *La Historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Vol. 1.

- . El pensamiento historiador colombiano sobre la época colonial. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 10, 1982, 5-118.
- Traba, Marta. Problemas del arte en Latinoamérica. En revista *Mito*, III (18), febrero-abril, 1958, 217-228.
- Universidad Nacional de Colombia. (2001). *Gerardo Molina y la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.
- Vila, Pablo. (1945). *Nueva geografía de Colombia. Aspectos político, físico, humano y económico*. Colección Alfonso Palacio Rudas. Bogotá: Camacho Roldán.
- . El aporte militar a la geografía de Colombia. En *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia*, 7 (3), mayo, 1944, 260-273.
- Wallerstein, Immanuel. (Coord.) (1999). *Abrir las ciencias sociales*. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Cuarta edición. Ciudad de México, D. F.: Siglo XXI Editores y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Zalamea, Jorge. (1936). Conferencias de sociología. En Curso de especialización de historia y geografía. Reconstruidas por los señores Luis A. Barrios, Alberto Ramírez Rincón y Edmundo Pinilla. Bogotá: Escuela Normal Superior. Mimeo.
- Zuleta Ángel, Eduardo. (1947). Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1947. Tomo I. Bogotá: Prensas de la Universidad Nacional.
- . (1947). Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1947. Tomo II. Bogotá: Imprenta Nacional.



9 789588 780191



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Las ciencias sociales en Colombia

Genealogías pedagógicas

Las ciencias sociales son un universo disperso de disciplinas que se han ido configurando y delimitando muy recientemente en tiempos y ritmos diferentes. La pregunta que dio origen a este trabajo fue por las condiciones que dieron lugar en Colombia a la aparición y consolidación de cada una de ellas. Trabajando desde esta perspectiva, el libro muestra cómo se configuró este campo disciplinar y su impacto sobre los saberes escolares y la conciencia nacional; y en sentido contrario, el impacto de la escuela sobre la identidad nacional y las ciencias sociales. Como se ve, es un triángulo de relaciones que puede revelarnos claves interesantes para comprendernos como país.

* * *

Alejandro Álvarez Gallego es Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED-España. En la Universidad Pedagógica Nacional se ha desempeñado como profesor e investigador desde 1990 hasta la fecha; fue director de la Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía y Vicerrector Académico. Miembro del grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica. Fue Director del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Subdirector de Desarrollo y Fomento de la Educación en el Ministerio de Educación, y Subsecretario Académico en la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá. Sus escritos versan sobre la historia de la educación y la pedagogía, las políticas públicas en educación y la formación de maestros. Sus libros más recientes son: *Formación de nación y educación* (2011), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (comp.) (2009) y *Los medios de comunicación y la sociedad educadora* (2005).