



Revista Científica General José María
Córdova

ISSN: 1900-6586

revistacientifica@esmic.edu.co

Escuela Militar de Cadetes "General José
María Córdova"
Colombia

Ghotme, Rafat

La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962
Revista Científica General José María Córdova, vol. 11, núm. 11, enero-junio, 2013, pp.
273-290

Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova"
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248924013>

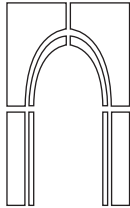
- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962*

Recibido: 1 de mayo de 2012. • Aceptado: 6 de marzo de 2013.

**National Identity, Educational System
and History in Colombia, 1910-1962**

**L'identité nationale, le système éducatif et
l'histoire de la Colombie, 1910-1962**

**A identidade nacional, o sistema de
educação e a história de Colômbia,
1910-1962**

Rafat Ghotme^a

Resumen. En este artículo se analizan los parámetros y obstáculos en que se debate la creación y difusión del aparato educativo y la forma como se adscribe la enseñanza de la historia en el conglomerado general de la educación. Se pretende señalar que el sistema nacional de educación no surge para correlacionar un imaginario, que simplemente permita al Estado ejercer una hegemonía cerrada en los procesos de formación de la identidad nacional colombiana. Se hará énfasis más bien en que este proyecto pretendía facilitar la cohesión y movilidad sociales en medio de diversos obstáculos heredados del siglo XIX.

Palabras clave. Identidad nacional, nacionalismo, historia, enseñanza de la historia, sistema educativo.

Abstract. This article examines the parameters and constraints that discuss the creation and dissemination of education system and the way in which ascribes the teaching of history in the general education cluster. It is stating that the national education system does not appear to correlate a picture that simply allows the State to exercise a hegemony closed in the processes of formation of the Colombian national identity. The emphasis will rather that this project was to facilitate cohesion and social mobility through various obstacles inherited from the nineteenth century.

Keywords. National identity, nationalism, History, History education, educational system.

Résumé. Cet article examine les paramètres et les obstacles dans lesquels se débattent la création et la diffusion de l'appareil éducatif et la manière comme il désigne l'enseignement de l'histoire dans le panorama général de l'éducation. Et ce que l'on prétend faire remarquer ici, c'est que le système éducatif national n'apparaît pas comme un moyen d'être en corrélation une imaginaire qui tout simplement permet à l'État d'exercer une hégémonie trop fermée dans les processus de formation de l'identité nationale colombienne. L'accent sera plutôt mis sur le débat concernant comment ce projet visait à favoriser la cohésion et la mobilité sociales au milieu de divers obstacles hérités du XIXe siècle.

Mots-clés. Identité nationale, nationalisme, histoire, enseignement de l'histoire, système éducatif.

Resumo. Este artigo analisa os parâmetros e limitações que discute a criação e divulgação do aparato educacional e da maneira em que atribui o ensino de história no cluster de educação geral. Ela informa que o sistema educativo nacional não surge para correlacionar uma imagem que simplesmente permite que o Estado exerça uma hegemonia fechada os processos de formação da identidade nacional da Colômbia. A ênfase será, sim, que este projeto teve como objetivo facilitar a coesão ea mobilidade social através de vários obstáculos herdados do século XIX.

Palavras-chave. Identidade nacional, nacionalismo, história, ensino da história, sistema de educação.

Introducción

Con el advenimiento de la Independencia en Colombia sobrevino la cuestión crucial de asegurar la supervivencia del nuevo régimen republicano. Se requería por tanto «educar» a todas las generaciones que convivían en un espectro de costumbres y tradiciones dispares, con múltiples intereses y rivalidades encarnadas casi siempre en las guerras civiles. A partir de entonces se concibió al sistema educativo como la principal forma de preservar la independencia nacional, las libertades legales, la religión de sus antepasados y la moral pública. La «pedagogía republicana» no sólo encarnaba el ideal de un poder legitimado, la felicidad y prosperidad nacionales, sino la incorporación de una generación de ciudadanos más competente, educada bajo la órbita de los valores de la modernidad y que supiera comprender los cimientos de la República. Por esta razón la República se centró en

concebir una educación técnica, que repercutiera en el incremento de las fuentes de riqueza del país a través del comercio, la agricultura y la industria, cimentadas en escuelas prácticas e institutos de minas, agricultura o manufacturas. La idea era convertir al país en un "inmenso taller" (Uribe, 1927, 10).

Sin embargo, la implementación de una práctica pedagógica ceñida a los lineamientos de una educación práctica tropezó constantemente con la costumbre arraigada de obtener títulos universitarios relacionados con profesiones liberales –la medicina y la jurisprudencia– y la teología, el «funcionarismo» o los hábitos burocráticos, las guerras civiles y el déficit presupuestal.

Quienes más reticentes se mostraron a la implementación de los fines y métodos de la pedagogía republicana fueron los «padres de familia», arraigados al espíritu latinista y teológico que se impuso durante tres siglos de dominación ibérica y que tuvieron un fuerte eco en los *instruccionistas* conservadores¹, en abierta confrontación con los planes educativos de los *radicales* –como la instrucción obligatoria y laica–.

A fines del siglo XIX, sin embargo, el debate en torno a los *excesos modernistas* de la «pedagogía republicana» se fue atenuando paulatinamente, mientras los conservadores moderados extraían sus bondades y empezaban a combinarlas con los parámetros de una moral cristiana destinados a *regenerar* al colombiano (Suárez, M.F., 1958, 1369; Carrasquilla, 1958, 210-211; Caro, M., 1986, 332; Arboleda, 1986, 204).

Este *summum* llevó a los instruccionistas de fines del siglo XIX y la segunda mitad del XX a proponer una salida positiva a las fallas estructurales de la nación, halladas, como veremos, en la implementación de un sistema educativo nacional que iba a mezclar tanto los aspectos de una educación técnica-vocacional, como los caracteres más profundos de la nacionalidad colombiana, además de la moral cristiana, redescubiertos ahora en la enseñanza de la historia (Correa, 1909, 11; Rivas, 1910, 275-276).

En este artículo se pretende señalar que el sistema nacional de educación –en su función aglutinadora de la identidad nacional– no surge para correlacionar con un imaginario o una simbología que simplemente permita al Estado ejercer una hegemonía cerrada, en los procesos de formación de la identidad nacional colombiana, revelando así una relación con la construcción de culturas políticas y su incidencia en los procesos de socialización y educación, como parte de un plan exclusivamente hegemónico y de *cretinización* de las masas alfabetizadas (Herrera, Pinilla & Suaza, 2003).

En este artículo, por el contrario, se hará énfasis en los parámetros básicos y los obstáculos –casi todos un atavismo del siglo XIX– en que se debate la creación y difusión del aparato educativo, y en esa vía la forma como se adscribe la enseñanza de la historia como parte del conglomerado general de la educación. Además, puesto que la intención era superar las *fallas* fundamentales heredadas de la «pedagogía republicana» –atacada por su incapacidad para evitar las confrontaciones nacionales y criticada por sus procedimientos lancasterianos, el catequismo y finalmente por la adopción de técnicas de aprendizaje cíclico-concéntricas– (Bohórquez, 1949; Aguilera, 1951; Escobar, 1984), se planteó la necesidad de fijar en el imaginario de los escolares los sentimientos de unidad nacional, y el nacionalismo implícito en él, con el fin de generar un espíritu patriótico y de conciliación ciudadana con métodos de enseñanza eventualmente reformados.

1 El término instruccionistas será referido en este estudio como el de aquellos personajes destacados o influyentes que ejercieron cierto control sobre los lineamientos básicos del sistema educativo en Colombia. No deberá confundirse con los instruccionistas de la etapa radical-federal que emprendieron algunas reformas educativas fecundas en el ramo de la instrucción pública.

En fin, un proyecto que pretendía facilitar la cohesión y movilidad sociales en medio de diversos obstáculos heredados casi todos del siglo XIX: partidismo, el problema de la raza o el mestizaje, el déficit presupuestal y los métodos de enseñanza. En conjunto, esta labor será englobada en los parámetros de lo que aquí se ha dado en llamar la «pedagogía nacionalista»².

1. La pedagogía nacionalista, 1903-1927

Después de la Guerra de los Mil Días se concibió que el sistema nacional de educación se constituyera en el modelo del progreso con el fin de evitar nuevas confrontaciones y elevar el espíritu, el nivel de la riqueza y erradicar el carácter encarnizadamente banderizo. Con el advenimiento del *republicanismo*, movimiento bipartidista conformado por una variopinta congregación de grupos y dirigentes moderados de ambos partidos, que surge en 1909 para atacar al régimen del *quinquenio* de Reyes, se buscaba rediseñar el presidencialismo de 1886 a favor de las élites regionales y los grupos económicos emergentes, reticentes al centralismo excesivo, los unos, y al ejecutivo controlador o manipulador de la moneda y el déficit fiscal, los otros (Palacios, 2002).

Por tales razones, casi todos ellos eran civilistas renuentes a la confrontación armada y a la dictadura, y asimismo se vieron directamente involucrados en la celebración del Centenario de la Independencia. Comenzaron así por darle una tónica heroica e idealizada a la nueva visión del país –en vías de la modernización, la conciliación partidista y un relativo equilibrio entre las élites regionales y la nación-, con la conocida Generación del Centenario.

En ese contexto, la educación jugaría un papel crucial: de ahora en adelante se vislumbraba, como en buena parte de Europa, Estados Unidos y América Latina, que el sistema educativo arrojaría una nueva élite y masas educadas, provenientes no de sus abolengos sociales, sino del ascenso y movilidad de los más talentosos (Murray, 1970) con una *conciencia nacional* por perfilarse. Pero incluso después de 1903, la conversión de una privilegiada minoría social –e incluso de las masas analfabetas- hacia una élite cultural y moderna, no avanzó sino lentamente. Veremos enseguida que los gobernantes, los intelectuales y los instrucionistas se enfrentaron a una dura realidad, que entre otras cosas trataba de ser allanada a través de un fuerte apego al «legalismo».

Un balance de la situación escolar en el período 1905-1927 nos arroja el siguiente recuadro, que además enfatiza los diversos obstáculos con que se topaba la escuela técnica y vocacional: poco más del 20% de la población escolar estaba alfabetizada; el 9% de los niños iba a la escuela, pero otro gran porcentaje aprendía a leer y escribir en los hogares.

2 En este momento es pertinente aclarar que la escogencia de este período se basa en que a partir de 1910, después de un siglo plagado de guerras civiles y la separación de Panamá, comienza en Colombia una política de convivencia entre los partidos liberal y conservador, con sus diferentes intermitencias, que no afectan directamente el nacionalismo implícito en los textos y la enseñanza de la historia. También por ser el año en que aparece el primer texto moderno de historia con imágenes litografiadas (Henao y Arrubla). Este período comprende también la reforma de ley que en 1927 hace de la instrucción primaria una libre, obligatoria y gratuita, incluyendo naturalmente las dos clases «obligadas» de religión e historia, como pilares del orden cultural colombiano; sigue por el momento cumbre del nacionalismo cultural cuando se estipuló que la enseñanza de la historia, desde 1930, fijaría sendas prohibiciones a las escuelas para que los profesores extranjeros no regentarán la asignatura; continúa en 1948, después de la muerte de Gaitán, cuando se intensifica fuertemente la enseñanza de la historia, hasta llegar a la reforma educativa de 1962, donde la enseñanza de la historia muestra una línea descendente que se refleja en la reducción de horarios, y la supresión de su enseñanza en vaPrios grados del bachillerato.

Para 1918 la desigualdad regional en la educación era tan marcada como en el siglo XIX, que por las mismas razones de ese entonces obedecía a la precariedad fiscal, la pobreza y la topografía adversa. La educación urbana era más amplia que la rural, y en promedio 3.5 veces más alta en los índices de escolaridad de niños de 5 a 14 años en las capitales importantes. En el campo las principales causas de la deserción y la escasa demanda escolar eran la pobreza y el trabajo infantil. En los años veinte el 98% de los niños desertaba de la escuela primaria en las ciudades, mientras que en el campo, los que no desertaban, sólo llegaban hasta tercer grado, y los pocos que seguían, terminaban un bachillerato clásico o comercial (Palacios, 2002).

Además, las viejas disputas del siglo XIX, tales como la cuestión del poder y la educación, se enfrascaron ahora en la querella entre el Estado y los liberales, primero, y la Iglesia con el Estado, después. Los temas más espinosos fueron sin duda la libertad de enseñanza y la instrucción obligatoria, e igualmente la independencia del Estado en asuntos universales de la función social, o la preponderancia de la Iglesia sobre el Estado en la universalidad de la educación.

La reforma de 1924, por ejemplo, mostró el conflicto entre la Iglesia y los dirigentes conservadores por la libertad de los padres para poder escoger planteles (Uribe, 1927; Carrasquilla, 1958)³. Sólo a partir de 1927, como veremos más adelante, la Iglesia comprendió la ventaja de aceptar de buena gana la reforma legal que promovió la instrucción pública elemental gratuita y obligatoria.

Uno de los más importantes instruccionistas del período 1905-1927, el doctor Antonio José Uribe, inspirado en las ideas del padre francés Didón, Fouillé y Demouiliens, y del emperador alemán Guillermo II (Uribe, 1927, 2, 5, 11, 13)⁴, concibió el problema de la educación como uno estrictamente nacional y racial. Su principal creación, la Ley 39 de 1904, fue la fiel síntesis de todo el pensamiento de la época, que además había sido concebido por Carlos E. Restrepo en 1903, cuando dirigía la Universidad de Antioquia. La Ley 39 se acoplaba a la Nueva Colombia, pacificada, católica, regenerada y capitalista. Esta Ley insistía en que la formación de los ciudadanos debía pasar por un proceso práctico y técnico, por el trabajo de laboratorio y el taller. El hábito de la observación, la inspección de los fenómenos naturales complejos, la relación de hechos reales o exactos, podrían evitar vagos conocimientos y adecuar la mente del estudiante en principios ordenadores de la vida de forma perdurable. Este cuadro esquemático de la Ley de 1903 refleja el alto contenido técnico-vocacional que tenía esta estructura (ibíd.):

La enseñanza técnica vocacional se hizo una necesidad apremiante para el país, sobre todo porque de ella se desprendería "la prosperidad y el bienestar nacionales" (Uribe, 1927, 33). Uribe también enfatizó en que: "en nuestro vicioso sistema de educación se encuentra principalmente el origen de nuestro singular atraso industrial, y en mucha parte de las guerras civiles" (Uribe, 1927, 36). Además del "desequilibrio social que se produce con la falta de obreros hábiles", del alto número de analfabetos, funcionarios y leguleyos inútiles, el excesivo número de teólogos, médicos y abogados, el "malestar en que vivimos, de la penuria en que nos hallamos y de la falsa noción de la vida que aquí se tiene", dice Uribe, por culpa de la falta de instrucción técnica, también existe un doloroso problema racial (Uribe, 1927, 36). Y, como si fuera una evocación del viejo darwinismo social, dice que: "En cumplimiento de la inexorable *ley de la selección de las razas*, la nuestra, empeñada en vivir dentro de la atmósfera de la especulación política, tiene que desaparecer, por la concurrencia y la

3 La Escuela Nueva combatió el método tradicional latinista y humanista, y fue acogida con más entusiasmo en las instituciones de enseñanza fundadas por liberales.

4 Todos fueron desdeñadores de la enseñanza clásica, el latinismo y las profesiones liberales, en Uribe. En general, tanto instruccionistas como nacionalistas no desconocieron el influjo de los métodos de enseñanza que se utilizaban en países más adelantados en materia de educación.

lucha de organismos más fuertes, que se robustecen con la savia del *trabajo y de la industria*. Es necesario convertir la República entera en un inmenso taller, pues sólo con el trabajo podremos curar las profundas dolencias que afligen a la sociedad colombiana” (ibíd.).

Tabla 1. Instrucción pública bajo la ley 39 de 1903.

INSTRUCCIÓN PRIMARIA	INSTRUCCIÓN SECUNDARIA	INSTRUCCIÓN TÉCNICA O INDUSTRIAL (superior)	PROFESIONAL
Enseñanza para religiosos	Normales	Minas	Ingenierías
Intendencias Nacionales	Técnicas	Agricultura	Medicina
Rurales alternas (3 años)	Clásica	Industria	Jurisprudencia
Urbanas (6 años)			Teología

Fuente: Elaboración propia.

Además de ser un pueblo que sobresalía por ser ignorante, perezoso e irresponsable, el colombiano medio era caracterizado por ser palúdico, anémico, sifilítico, tuberculoso y alcohólico (Muñoz, 1935, 14). Los instrucionistas también concibieron que en Colombia existían defectos que debían ser erradicados, como “el afán de imitar lo extranjero” (Bernal, 1949, 181), y que éstos obedecían al influjo del espíritu latinista y memorista, y a que, en fin, “no somos un pueblo analista” (ibíd.).

Los más destacados instrucionistas (Bohórquez, 1949) del siglo XX, se apresuraron a decir que los problemas de Colombia debían ser tratados por medio de un sistema nacional de educación que condensara, por medios originales y propios de la nacionalidad: “los factores peculiares de raza, historia y medio físico” (Uribe, 1927, 28; Bernal, 1949, 182; Bohórquez, 1949, 329).

Los instrucionistas entonces cifraron sus esperanzas en emprender una campaña contra el alcohol y las enfermedades tropicales, de mejoramiento de la raza, y dirigida a incorporar al colombiano por las sendas de una moral cristiana y de un hombre: “capaz de crear riqueza o de utilizar la ofrecida por la naturaleza”, misión que recaería en el sistema de instrucción pública. Influenciados por la Regeneración, estos instrucionistas sostuvieron que el Estado y la Iglesia podían apelar a una línea magistral para tratar de enrumbar el país en la línea del progreso y la civilización universal, con el singular aporte de la nación colombiana: puesto que los *males del mestizaje* eran irreversibles, el colombiano medio tenía que ser civilizado y educado por las élites burguesas y cristianas.

La fórmula más visible fue nuevamente –como en el siglo XIX y tras las crisis que soportó– la implementación de un sistema educativo con escuelas comerciales, agrícolas e industriales en perfecta armonía con una enseñanza religiosa estricta, libertad de elegir los centros de enseñanza, y la desaprobación total de la instrucción obligatoria hasta que llegó 1927⁵, año en que ésta fue implementada.

5 La emergencia de una clase obrera y artesanal poco preparada, y el embate del capitalismo y las transnacionales norteamericanas, también influenciaron directamente las preocupaciones de los instrucionistas y nacionalistas de entonces.

En lo que respecta a la enseñanza de la historia, en 1905 se decreta el primer plan de estudios donde la historia aparece como materia de enseñanza obligatoria y formal. Hacía parte del tercer grupo o categoría de materias, junto con la geografía y la instrucción cívica. El decreto de 1905 se constituía en uno de los primeros márgenes de materialización de la Ley 39 de 1903, que reglamentaba la nueva instrucción pública de todo el país. Junto con el decreto 491 de 1904, pasando por el decreto 827 de 1913, que reglamentan, por su parte, el tiempo obligatorio de la clase de historia en las Escuelas Normales, aunque sin indicar su contenido, planes y objetivos; con el decreto 1122 de 1922, por medio del cual se reglamentaba el Bachillerato Nacional, se estipulaba entonces todo un ordenamiento jurídico para la enseñanza de la historia y de la educación en general, que perduraría hasta bien entrada la década del 30.

La enseñanza de la historia tuvo una fuerte competencia con el área de las asignaturas técnico-vocacionales; esto se manifestó, por ejemplo, en la medida de que la Historia Patria sólo sería vista en un año en el tercer nivel elemental. En 1913, para las Escuelas Normales, se indicaba una duración de 2 horas semanales en por lo menos cuatro niveles de la enseñanza, pero no se indicaba ni su contenido ni su estructura. Y, finalmente, en la reforma de 1922 se estipulaba que la enseñanza de la historia se cursaría únicamente en el segundo grado, con tres horas semanales. Ello suscitó entre los historiadores de la época, como Raimundo Rivas, una fuerte reclamación que censuraba la "indiferencia por nuestra historia" (Pinilla, 1988, 1040-1041).

Aunque la historia también comenzó a ser influenciada por los parámetros de la Escuela Nueva –método intuitivo, ilustrativo y experimental-⁶, ésta seguía, como en la segunda mitad del siglo XIX, enseñándose de forma lineal-evolutiva, con métodos puramente mnemotécnicos. Los instrucionistas entonces empezaron a concebir el objeto formal de la enseñanza de la historia en la observación de objetos y la experimentación directa, de lo simple a lo complejo: "El método más usado en las enseñanzas es el intuitivo, tenido de la pedagogía moderna como uno de los más importantes, y merced al cual se palpan los adelantos y facilidades en los estudios [...]". (Memoria del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso, 1916, 84; Uribe, 1927, 10; Caballero, 1979, 25-26). Los propios textos incluso insisten en este punto. Anotan Henao y Arrubla en su advertencia preliminar:

"No se sigue la antigua y mala costumbre de historiar tan sólo sucesos políticos y militares; se describen también los diversos fenómenos hasta donde los pueden entender los alumnos, de modo que éstos, al concluir el curso elemental, hayan adquirido idea general de la Historia en sus múltiples fases y queden en capacidad de estudiar con provecho la asignatura en nuestra obra *in extenso*" (Henao & Arrubla, 1930, 4).

Escribe el Hno. Justo Ramón:

Van dirigidas [las páginas del Texto] no precisamente con un árido breviario de las cuestiones propuestas, mnemónico, descarnado en demasía, sino más bien con un conato de acercamiento a los umbrales de la historia, insinuando causas, valorando y coordinando realizaciones y acaecimientos, desprendiendo consecuencias, y procurando encaminarlo todo a acendrar el más noble sentimiento de la nacionalidad. Ello, evidentemente, sin visos de erudición que no poseemos y que nos desviará de nuestro objeto, pero alejados, sí, de yermas fórmulas y de inicuo mariposeo que poco dicen ni satisfacen

6 Antonio José Uribe, Agustín Nieto Caballero, Rafael Bernal Jiménez, y los demás instrucionistas de las décadas de 1910-1930, habían sido asiduos lectores de las tendencias universales de la educación en Europa Occidental y Estados Unidos. Conocían en persona y profundamente las obras de pedagogos famosos a nivel mundial, como Montesorri (observación de la actividad espontánea de los infantes), Decroly (centros de atención y de interés de los niños), Dewey (aprender haciendo, learning by doing), entre otros.

a entendimientos ya medianamente disciplinados, y con arrimo a autoridades a las que necesariamente hay que acudir por la seriedad de los estudios

(Ramón, 1954).

La forma como aparecen los parámetros de la Escuela Nueva en la enseñanza de la historia se pueden compendiar así:

Metodología: como se indicó en el PRIMER CURSO, los grabados que ilustran la lección u otros que el profesor se procure, son la base de ella, y toca al catedrático encauzar la atención de los alumnos hacia la observación de las láminas para proceder a la conversación sobre el tema propuesto. Este ejercicio es fundamental para inculcar las nociones esenciales en cada tema, y para acabar con el memorismo. Después de él se ejercitará a los alumnos a la lectura correcta del texto, que se aprovechará para explicar los términos que sea necesario

(Silvestre & González, 1950)⁷.

Observación y experimentación en la enseñanza de la historia era algo así como aprender visitando museos y estatuas, parques o sitios memorables, para luego volver al clásico salón de clases a escurrir los acontecimientos con la memoria. Sin embargo, mucho se discutió (Uribe, 1927, 9; Caballero, 1979, 89-90) acerca de historiar con los estudiantes mediante la observación y la lección aprendida. Antonio José Uribe estuvo redactando, dictando conferencias y reclamando durante tres décadas que la historia debía: “estudiarse no como acumulación de nombres propios, fechas y acontecimientos, sino como sucesión de causas y efectos” (Uribe, 1927, 9).

Pero reconocía también que el conocimiento de estos acontecimientos sería útil dentro de lo “que nos convendrá enseñar de preferencia”, como “los errores nacionales, para corregirlos en lo futuro” (ibíd.). Uribe fue un incansable instructorista que quiso cambiar el método para enseñar lo mismo.

Entre 1924 y 1927 las reclamaciones de los instructoristas se materializaron en el decreto 483 de 1926, referente a la modernización pedagógica y la estandarización de los textos escolares. En apariencia, esta situación quebrantaría el orden establecido por el *Imprimatur* de la Iglesia, que por medio del artículo 44 de la Constitución, el Concordato y la Ley 39, tenía la potestad exclusiva para sellar los textos que se dirigiesen a la instrucción pública; pero tanto las escuelas públicas y los colegios privados, como los padres de familia, sostuvieron enérgicamente la autonomía para utilizar cualquiera de ellos e instrumentalizar la enseñanza de acuerdo a su criterio.

Entre otras cosas porque no abundaban los productores de textos y el presupuesto del Ministerio y los Departamentos era mísero para ejercer el control debido. Por tanto, al Ministerio no le quedaba más que una pragmática sencilla: aprobar los textos que simplemente se adaptaran al programa oficial, o seguir recomendando las eternas reediciones del manual de Henao y Arrubla, Manuel José Forero o los Hermanos Cristianos (Memoria del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso, 1923; Memoria de Educación Nacional, 1939).

Pero el balance al final del período era muy similar al que se percibía a inicios del siglo XX, casi todos representativos de la vida política del siglo XIX: la enseñanza de la historia y la educación en general contaron con muchos tropiezos para una armónica ejecución, como la realización práctica de los decretos y leyes marco por medio de una reglamentación gubernamental eficaz (Uribe, 1927,

⁷ Todavía en 1939 existían textos que parecían defender el método memorista: La lección contiene un breve texto seguido de apropiada narración, uno o más grabados y ejercicios orales y escritos. El texto de cada lección se relaciona con la anterior y debe explicarse previamente.

11-34); los hábitos de la "política partidista, que crean fantasmas de bandería" (Bernal, 1949, 80); las presiones y encarnizados enfrentamientos entre el tipo de educación que querían los padres para sus hijos, cuando la mayoría era todavía reticente a la nueva educación (Muñoz, 1935, 21), entre otros aspectos, que en el período 1927-1948 se acentuaron de manera drástica⁸.

Antonio José Uribe enfatizaba en la sobreproducción de normas, decretos y leyes que no tenían ninguna validez, mientras el gobierno no reglamentara y destinara un fuerte contingente del presupuesto para la aplicación práctica de tantas leyes bondadosas.

2. La pedagogía nacionalista, 1927-1962

Este período va comprendido entre la reforma de ley que en 1927 hace de la instrucción primaria una libre, obligatoria y gratuita; pasa por la máxima expresión del nacionalismo representado en la enseñanza de la historia, que consagró en 1930 la prohibición para que los profesores extranjeros no dictaran esta asignatura; continúa en el momento culminante del nacionalismo cuando en 1948, después de la muerte de Gaitán, se intensifica fuertemente la enseñanza de la historia, hasta llegar a 1962, cuando otra vez la enseñanza de la historia vuelve al ostracismo, que denunciaran varias décadas atrás los defensores de la Historia Patria.

Como se ve, este período no está directamente relacionado con las diferentes etapas de la historia política comúnmente reconocida en la historiografía universitaria (Repúblicas Conservadora y Liberal, la Violencia y el Frente Nacional).

Entre otras cosas, porque los partidos, los instruccionistas y el Estado reconocieron que la educación cumpliría la función de legitimación y adecuación de los valores nacionales, durante el largo y tropezado período de la reconciliación nacional. Sin embargo, durante cada etapa de la historia política existen diferencias sensibles en la concepción de la educación y la enseñanza de la historia. Veamos.

La reforma educativa que se pone en marcha en los años treinta se corresponde con una instancia propia de la República Liberal. Mientras que los liberales se adaptaron más rápidamente a las movilizaciones sociales, a los cambios institucionales y a la penetración de los valores sindicales urbanos, los conservadores aún percibían el pueblo como uno esencialmente campesino, jerarquizado y con valores católicos inmutables.

Esta fase de convivencia fue conflictiva y se vio reflejada en el contexto educativo religioso por dos razones: la primera, se comienza a traspasar el monopolio educativo de la Iglesia al Estado, que naturalmente incluyó el retiro de las comunidades religiosas de las direcciones de los establecimientos

8 Es interesante anotar que los «padres de familia» liberales y conservadores moderados, ahogados por la intervención permanente de la Iglesia en los asuntos educativos, comenzaron a propagar institutos y universidades laicas (Universidad Libre, en 1922), la implementación de programas importados de Alemania o Estados Unidos, o a invitar misiones pedagógicas (1924). Basta con citar la invitación que le hizo Agustín Nieto Caballero al pedagogo belga Ovidio Decroly, citado más arriba, o la que le hizo el Director de Educación de Boyacá, doctor Bernal Jiménez, al pedagogo alemán Julius Sieber, propagador de la escuela nueva y reorganizador de las Normales bajo los parámetros de la misión pedagógica de 1924, iniciativas que terminarían por fracasar todas. Indudablemente esto se debió a las formas de aplicación y la reticencia a educar sus hijos con valores extraños, fuera de la órbita cristiana. Ambas iniciativas terminarían por deformarse por el "inconveniente para su implantamiento", consistente en la inexistencia de "maestros capacitados para interpretar la reforma".

de instrucción pública; y la segunda, la reforma constitucional de López Pumarejo en la que se incluía el calamitoso preámbulo de retirar el nombre de Dios del preámbulo de la Constitución, como fuente de toda soberanía, para dejársela al pueblo nacional.

La reacción del clero fue súbita al retirar su apoyo a López (Palacios, 2002). De un momento a otro la Iglesia dio un vuelco a su política educativa, precisamente para equipararse a las reformas laicas de los liberales y los conservadores progresistas de la década de 1920; asuntos como la libertad de enseñanza y la instrucción primaria obligatoria se convierten en su bandera contra el laicismo⁹, a sabiendas de que sus programas de acción social y las sociedades católicas contaban con un fuerte apego sobre la población pauperizada en el olvido y la miseria.

Mientras tanto, la situación de las escuelas públicas en los años treinta era muy parecida a la de las dos o tres décadas anteriores: maestros mal pagados y con poca capacitación, circunscritos a la vida aldeana y dislocados de la vida nacional; escuelas mal equipadas y antihigiénicas; estudiantes desnutridos, enfermos y con una herencia cultural embestida por los vicios y el alcoholismo; analfabetismo, desertión y apego al funcionarismo (aprender a leer y escribir para ocupar un paupérrimo cargo público) (Muñoz, 1935, 20-26, 125, 128; Bernal 1949, 20-26, 125, 128; Carrasquilla, 1958, 204; Palacios, 2002, 154).

Más importante aún fue el debate que se suscitó entre los instruccinistas acerca de la triada «higiene-raza-educación»: “El problema educativo colombiano es por ahora y lo será por mucho tiempo aún, una cuestión de higiene antes que una cuestión pedagógica; de ahí por qué, como con tan certera previsión lo ha expresado el talentoso actual Ministro de Educación, doctor Jaramillo Arango: ‘La medicina debe constituir el más poderoso auxiliar de la escuela, y la asistencia médica escolar debe prestarse con personal especializado’” (Bernal, 1949, 75).

En el período 1948-1962 todavía los ministros de educación en sus informes denunciaban el grave problema relacionado con la degeneración de la raza, y emprendieron sendas campañas contra el alcoholismo, las enfermedades tropicales y el mejoramiento de la calidad de vida del maestro (Ministerio de Educación Nacional, 1952, 37; Gómez, 1964). Durante los congresos, misiones y reuniones de los instruccinistas y ministros de educación durante 1930-1960, se dejó en claro que la degeneración de la raza colombiana no obedecía a un factor genético, sino más bien a una cultura aldeana, viciosa y tropical: por esa razón el sistema nacional educativo, con programas eficaces puestos en marcha por el Estado, podría mejorar el nivel de vida y elevar la cultura del colombiano medio.

De acuerdo con esto, la reforma liberal de los años treinta propuso tres puntos de referencia en el sistema educativo: hogar, ambiente físico y humano, y las relaciones de supervivencia con la naturaleza; la vivienda, la ciudad, el vestir; y las condiciones propicias o desfavorables de vida. Miguel Aguilera, defensor de la historia tradicional, creía que estos asuntos eran arriesgados e injustificables, ya que arroja al educando al mundo de los sindicatos, al trabajo colectivo y a los corporativismos. Este autor va más allá y refiere sus angustias como un: “retraso de 10 años en la educación (intensificado por preceptores del Ministerio que viajaron por países socialistas)”

9 Como lo había sido en el siglo XIX y durante los primeros decenios del XX con la República conservadora, la polarización se debatió en torno a la familia y la educación. Ahora los liberales se mostraron más cautos que sus antecesores radicales o republicanos, mientras que la educación confesional seguía basándose en dos valores, el de la verdad católica y la formación de élites gobernantes.

(Aguilera, 1951, 37-38)¹⁰. Si bien es cierto que desde 1933, con el decreto 1972, la Historia tiene incluso menos intensidad horaria que otras como la Geografía o la Instrucción Cívica, o que la enseñanza de la historia se circunscribe en una supuesta historia objetiva de la nación, sin embargo, en todos los textos analizados el esquema histórico no sigue la línea "institucional" del curso de las clases sociales, y su participación en la evolución de la sociedad colombiana¹¹.

Más aún, desde 1930 (Decreto 865 de 1930) se prohibió que profesores extranjeros regentaran la asignatura, situación que se mantuvo hasta 1948 cuando se estableció que sólo deberían ser profesores aptos para la materia, sin aclarar si debían ser extranjeros o nacionales. Los instructoristas creían que el monopolio de la Iglesia en la educación, el elevado número de profesores extranjeros con que contaban, más la falta de conocimientos históricos referentes a la Historia Patria de éstos, y además los maestros aldeanos mal preparados de Colombia, habían sido las causas de tanta falta de probidad y patriotismo durante las décadas del 30 y 40. Así que la concepción, métodos y estructura de una enseñanza basada en héroes, batallas y sucesos trascendentales permearon, a pesar de la insistencia en el método moderno, la historia enseñada: no serían superados sino hasta más o menos 1970-1980¹², cuando los textos reflejaron una historia hallada en los determinantes económicos y las luchas sociales de clase.

Los efectos político-ideológicos de la República Liberal, sin embargo, habían tenido un profundo influjo no solamente en sus adeptos, sino también en los que tomaron sus postulados como punto de partida para lanzarse frontalmente contra ellos. Ante todo seguían sonando voces discordantes de instructoristas de la época, que señalaban que la República Liberal había introducido el desorden en la educación nacional, situación que se reflejaría en la enseñanza de la historia: "La escuela anterior al año de 1930 se caracterizó por el abuso del libro en la enseñanza; sin embargo produjo una generación aquilata, seria y de prestigio, pero a partir de ese año se implantó el cuaderno y se descuidó la memoria, estando los resultados de esto a la vista" (Bohórquez, 1949, 459).

Esos resultados hacían referencia a la escuela nueva, mal implantada y ciertamente mal vista. También citaba los problemas más apremiantes, recogidos de los labios de los maestros: "no hay

10 Este autor no dudó en tacharlos de marxistas. El revisionismo histórico incorpora en su estudio la reivindicación de la participación popular y los caudillos en los momentos decisivos de su historia, esto es, la evolución social y el progreso, ver Ocampo López, Javier, Otto Morales Benítez: sus ideas y la crisis nacional, Bogotá, Grijalbo, 1993. En verdad ningún texto refleja el verdadero propósito del materialismo histórico; sí es un hecho notable que en varios de los textos analizados a partir de 1940 existe un fuerte sello de índole revisionista. Según Miguel Aguilera, el plan temático para la enseñanza de la historia, propuesto durante la administración de López Pumarejo en 1937, se describe así para la primaria: Primer año: ambiente físico, relaciones hombre-naturaleza, clima, fenómenos naturales-sociales, cooperativismo, trabajo colectivo, sindicalización. Segundo año: economía política, biografías, historia antigua desde Egipto. Tercer año: Colonia a República. Cuarto año: sociología y cultura para entender el desarrollo material del país.

11 Los textos de enseñanza citados atrás. La columna jurídica de los planes y programas es el decreto 1487 de 1932, que prescribe para la enseñanza secundaria una duración de 6 años; la enseñanza de la historia, junto con otras de la tercera categoría, contarían con una intensidad horaria de dos horas semanales en los cursos 1º y 4º.

La historia y la geografía, entonces, no tuvieron una intensidad horaria y una frecuencia tan relevante como otras materias más vocacionales, lo que hacía creer que aquéllas quedaban sometidas a las de primera o cuarta categoría (filosofía y letras). Esta situación quedó plasmada con el decreto 1972 del 1º de diciembre de 1933, que impuso un nuevo plan de estudios. Lo mismo ocurrió para el caso de la enseñanza secundaria con el Decreto 502 de 1936. Con el Decreto 1238 de 1935, que separaba los planes de estudio del bachillerato clásico con respecto a las Normales, hasta pasar por el Decreto del 9 de mayo de 1936, que adopta el programa vigente hasta ese entonces, la enseñanza de la historia no adquirió fisonomía propia sino hasta 1941, en Memoria de Educación Nacional.

12 En 1982 desapareció definitivamente la Historia Patria, para darle paso a la enseñanza de la Historia Social y Económica.

concordancia completa entre un programa de una escuela y el de las otras; las materias del programa están muy desordenadas; no existen textos adecuados que ayuden al niño y al maestro a cumplir con esos programas” (ibíd.). Los parámetros de la Escuela Nueva, gradualmente aceptados, se resignaron a convivir con los parámetros de la escuela tradicional memorista. Una solución intermedia la encontraron en la Academia Colombiana de la Historia.

Sólo a partir de 1945-1948¹³ la enseñanza de la historia broncea adquiere un rumbo ascensional. En 1945 se adoptó para las secciones del programa de Historia Patria, para profesorado y bachillerato, la estructura de su enseñanza, con el propósito incólume de significar la verdadera índole de la nacionalidad. Este propósito fue corroborado con el decreto 2388 de 1948, dándole a la Academia la facultad de erigir y estructurar los programas de historia para la enseñanza elemental, media y superior.

Si bien el Ministerio dejó de adoptar, recomendar y aprobar textos para los establecimientos oficiales y privados (Decreto 876 de 1942), también dejó constancia de la expresa «excepción» que se haría para los textos y programas de historia en todos los niveles de la enseñanza. En esa misma vía normativa, los decretos referentes a la enseñanza y textos de historia, derogaron o modificaron el marco legal establecido en el período 1903-1927, donde la Academia de Historia tenía una relativa participación en la aprobación de los programas y adopción de los textos de historia.

Creada en 1902 (Información del Secretario sobre la Cátedra de Historia, 1949), hubo de pasar más de 4 décadas para que los decretos 491 de 1904 y 1763 de 1923 traspasaran la función tutora y exclusiva de la enseñanza de la historia a la Academia.

A partir de 1948 la Academia: “queda encargada de la suprema vigilancia de los programas, de los textos y de todos los elementos vinculados a la enseñanza de la Historia Nacional” (ibíd.). Y no sólo eso, sino que el Ministerio cedió totalmente a la Academia la facultad de preparar los textos de Historia Patria: “para los distintos grados de la enseñanza”, material audiovisual, filmes, colecciones literarias, celebración de efemérides, escenificación de “pasajes históricos sobresalientes”, y “allegará en la forma más amplia los elementos que juzgue conducentes para el cumplido desenvolvimiento” de todas aquellas prescripciones¹⁴. Más importante aún fue la ampliación del horario y de los grados en que se debería enseñar la historia de Colombia, con 2 o 4 horas semanales, y en los cuatro grados de los seis con que contaba la enseñanza media de entonces¹⁵.

13 En 1982 desapareció definitivamente la Historia Patria, para darle paso a la enseñanza de la Historia Social y Económica.

14 Con el decreto 71 de 1939 la enseñanza de la historia adquiere un carácter diferente, asunto este que se prolonga hasta 1962. La historia enseñada tiene una mayor intensificación horaria, más niveles y una nueva estructura pedagógica. El decreto 71/39 hacía alusión a la enseñanza de la historia en las Normales durante cuatro años. El decreto 1570 de 1939 se encargó del nuevo plan de estudios de segunda enseñanza: de 1º a 4º se enseñaría Geografía e Historia Cívica; de 5º a 6º Historia y Antropología Geográfica colombiana, con una intensidad horaria de 4 horas semanales, en Memoria presentada al Congreso de 1941 por el Ministro de Educación, Guillermo Nannetti. Los decretos 2979 de 1945, que intensifican el horario de la Enseñanza de la Historia en las Escuelas Regulares, y 3087 de ese mismo año, reglamentan los cursos de historia, geografía e instrucción cívica, con una intensidad de 4 horas semanales combinados para el 6º de bachillerato. Lo novedoso fue que la historia y la geografía pasaron a ser parte de la primera categoría de asignaturas, junto con la filosofía y la religión, en Régimen de la Enseñanza Primaria en Colombia, 1903-1949.

15 Decreto 2388 de 1948 y 3408 de 1948, en Enseñanza de la Historia Patria. Normas, estímulos, sanciones, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1949.

En pocas palabras, la preocupación central de este centro cultural para concebir la enseñanza de la historia se enfocó, como lo fuera durante todo un siglo, en la acción política, los gobernantes y los bandos encontrados, depurando aquellos tópicos que excitaban el ánimo con acontecimientos recientes. También en la idea de: "el sentimiento de la nacionalidad, apoyándolo en la triple base de amor, comprensión y servicio a la patria", de *formar e informar*. Al tiempo, el objeto del conocimiento histórico, forjar la nacionalidad, anunciaba el despertar de una nueva conciencia histórica y la superación del problema de la raza. A la enseñanza de la historia se le reservaría la tarea de formar el carácter y "mimar el amor a la patria con las disertaciones en que se ejercitan los alumnos para la conmemoración de las grandes fiestas nacionales, como el 20 de julio, el 7 de agosto, el 12 de octubre [...]"¹⁶.

A todo ello contribuyeron diversos factores. De 1945 a 1948 la violencia partidista, la renuncia de López Pumarejo a su segunda presidencia, el asesinato de Gaitán, la defenestración definitiva de cualquier intento de reivindicación marxista, habían tenido mayor preponderancia para vigorizar la enseñanza de la historia que el propio convulsionado inicio de siglo.

Pero con el retorno al poder de los conservadores en 1946, los últimos resquicios del nacionalismo se mostraban cada vez más decadentes. La violencia atizada entre 1945 y 1964 por los partidos liberal y conservador mostró que la movilidad social que emprendieron los líderes locales y las poblaciones desarraigadas, correspondían en cierto modo a la fragilidad del Estado y a la preponderancia de los partidos como referente de la unidad nacional. Durante los años que van de 1949, cuando se rompe definitivamente la convivencia entre los partidos, hasta 1958, cuando surge el Frente Nacional, existieron diversos intentos por reestablecer la armonía entre los partidos, pero casi todos ellos fracasaron, sobre todo porque durante la administración de Rojas Pinilla el acercamiento se fraguó entre los dirigentes conservadores, el ala militar y la Iglesia, marginando esporádicamente a los liberales y a la facción gaitanista de reivindicación popular (Palacios, 2002, 190-193, 202-203).

En los textos que aparecieron en este período estaba todavía inmersa la lección pactista. Desde 1948 hasta 1962, cuando se sanciona el decreto 45, la preponderancia de la historia enseñada fue más pronunciada que nunca. El decreto 45 de 1962 fue redactado en función de una nueva época, pero que reclamaba lo mismo que todos los planes instrucionistas que lo antecedieron: el ideal de lo práctico, una escuela técnica, nuevos métodos de enseñanza y menos historia¹⁷. La reforma de 1962, sin embargo, tuvo los mismos problemas y las mismas motivaciones que la concibieron.

Desde 1927, cuando se implantó la educación obligatoria para la primaria, hasta la reforma de 1962, todos los instrucionistas y ministros de educación concibieron que el marco legal de la educación era un mero acto normativo: "sin aplicación ninguna en la realidad nacional" (Bernal, 1949, 196). En permanente agitación social, estados de sitio y la Violencia, los presupuestos nacionales poco o nada se destinaban a cubrir los altos índices de analfabetismo (80% en 1910-1915, 50% en 1947-1952 y 1962), la preparación del maestro y el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela.

16 Decreto 2388 de 1948 y 3408 de 1948.

17 Aunque el decreto 45 propugnó por la enseñanza de una historia reformada, con nuevos métodos y diferentes motivaciones, lo cierto es que los textos que se usaron durante los 60 y 70 eran los mismos que habían sido utilizados desde 1910-1940. Más importante aún, el decreto 45 redujo la enseñanza de la historia al 4º de bachillerato con una intensidad horaria de dos horas semanales, ver Plan de estudios y programas de enseñanza media y de bachillerato. Disposiciones reglamentarias de la reforma de 1962, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, la marcha de la enseñanza de la historia buscaba su lugar en medio de las penalidades, y se hizo siguiendo los lineamientos básicos de la pedagogía nacionalista. La Academia de Historia, decaída en su «función docente» en la década de 1970, no tuvo más remedio, dentro de su impotencia, que denunciar una conspiración internacional y del Ministerio de Educación contra los textos y la enseñanza de la historia. Sin embargo, durante el período 1910-1970, la enseñanza y la estructura básica de la historia patria se mantuvo inalterable y perfectamente resguardada por la Academia, los padres de familia, los institutos escolares, el Ministerio de Educación y el partido liberal y conservador, hasta que triunfa la enseñanza de la Historia Económica y Social apenas asoma la década de 1980.

Conclusión

El sistema educativo, como cualquier sistema, es afectado por, –y afecta a– una estructura social, económica, religiosa y moral. La sociedad colombiana, durante el período de estudio aquí referido, estuvo bajo los efectos de las guerras civiles, la Violencia, la industrialización, las confrontaciones ideológico-políticas de los partidos y las enseñanzas de la Iglesia; la penuria fiscal, la ausencia de una infraestructura nacional de transportes y el problema de la raza, fueron también determinantes en la prosecución de un sistema de enseñanza racional y moderno.

No se puede negar que tras la penumbra se esconde un proyecto político de hegemonismo y legitimación de las élites del poder colombianas. En la modernidad, el sistema nacional de enseñanza trató de tener un papel preponderante en la legitimación de las élites del poder, y en el caso colombiano esto es muy verídico en la primera mitad del siglo XX, en medio del pacto de convivencia civil entre los partidos políticos.

Tampoco se puede negar que la educación en Colombia comenzó a secularizarse paulatinamente, a pesar de las prerrogativas de la Iglesia, en tanto el Estado expande su función tutora en las ideas y el pensamiento en muchos campos de la vida. La idea de una identidad nacional moderna –antes que la de una identidad con la Iglesia– surge como una preocupación inmediata. Pero estas presunciones asumen que la identidad nacional fue forjada a través de un sistema educativo y textos escolares de historia patria aburridos, llenos de batallas y héroes, anacrónicos y elitistas, diseñados para inhibir la creatividad del niño y *cretinizar* la sociedad entera.

En este tipo de argumentos, por tanto, se desconocen aspectos de la *modernidad* que son ciertamente acuciantes. Como ocurriera en buena parte de Europa y Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX, en Colombia el nacionalismo, en su incesante preocupación de cohesión entre seres que no tienen contacto físico, pero sí sentimientos aparentemente comunes, en un territorio definido, encuentra en el sistema educativo (además del ejército, la poesía y sus héroes) el principal instrumento de difusión –o creación– de los valores nacionales.

El sistema educativo nacional moderno fomenta “la naturaleza racional y moral” (Kohn, 1949, 21-22) de los ciudadanos, sistema que a la vez encierra los valores de la evolución histórica de la humanidad, y el aporte de la nación a la civilización. Al indagar por los sentimientos de unidad nacional en el sistema educativo, se descubre un conjunto de imágenes o discursos de «la memoria colectiva» como parte constituyente de la realidad social, conscientemente elaborada y relativa a cada sociedad; incorpora un mundo de representaciones, percepciones sociales, narraciones e interpretaciones populares. Puede argüirse que el sistema nacional de enseñanza remite a algo ausente que con el tiempo se vuelve en «presencia imaginada».

Por otra parte, es muy importante señalar que la educación moderna surgió como un “derecho civil y como una preocupación de la comunidad como tal”, abandonando el viejo precepto de que constituía una obligación puramente privada o de grupo: el Estado moderno con una función tutora y de re-incorporación de las masas a la sociedad (Murray, 1970, 127).

En otras palabras, en este artículo se hizo énfasis más bien en que este proyecto pretendía facilitar la cohesión y movilidad sociales en un entramado moderno con las particularidades de una *nación mestiza*.

En Colombia este proceso tropezaba con diversas *fuerzas estructurales*. Tanto instruccinistas como nacionalistas no desconocieron el influjo de los métodos de enseñanza que se utilizaban en países más adelantados en materia de educación; pero también concibieron que en Colombia existían defectos que debían ser erradicados, como “el afán de imitar lo extranjero”, así como el acusado espíritu latinista y memorista.

El principal y primer problema que debía solventar el sistema educativo era el de la higiene, la salud infantil y el mejoramiento de la raza, por medio de programas que involucraran al Estado, el Ministerio de Educación, el servicio social y los maestros.

El problema de la raza, como se vio, tuvo especial cabida en los nacionalistas e instruccinistas del período 1910-1962. Además de ser visto –aunque marginalmente– como un problema antropológico, se consideraba en esencia que el atraso material y espiritual del pueblo descansaba en una fuerte inclinación a las pasiones políticas, y en un no menor grado a causa del apego a las bebidas alcohólicas.

Después sobrevénía el problema de la forma, métodos y estructura de la enseñanza. El debate discurría sobre varios polos: la enseñanza libre, la enseñanza obligatoria, el memorismo y la escuela nueva. Tanto instruccinistas ultraconservadores (Rafael María Carrasquilla o Félix Restrepo), como instruccinistas progresistas (Agustín Nieto Caballero) coincidían en que la educación era la base de la democracia y la República, la contribución del ciudadano de bien a la vida colectiva, desarrollar el espíritu cívico (deberes y derechos) y a forjar el alma nacional.

También coincidían en afirmar que la educación en Colombia requería una reforma de fondo para convertirla en una más práctica y adecuada a las necesidades del capitalismo y la industrialización. Pero el desencuentro se vislumbraba en las formas y valores políticos del Estado y la cultura, que en el proceso de creación y difusión de la educación tuvieron un fuerte componente doctrinario y partidista, entre la Iglesia, los conservadores y los liberales. En todo este período, sin embargo, fue común afirmar que la principal forma de solventar las crisis nacionales tendría que ser dedicada de “preferencia al estudio de los problemas a que están vinculados los grandes intereses patrios”, que, como se dijo, se centraban en incrementar la riqueza de la nación y la moral nacional pública.

Los instruccinistas expresaron que los problemas de Colombia debían ser tratados por medio de un sistema nacional de educación, que condensase por medios originales y propios de la nacionalidad las particularidades de la raza, de la historia y del medio físico. En este escenario, ¿qué papel jugó la enseñanza de la historia? Además de la educación técnica, para un artesanado y clases medias populares emergentes, que suponía el alivio de las confrontaciones armadas, el historicismo nacional tuvo el asidero en la Academia de Historia y en la enseñanza de esta disciplina.

No sólo se reflejó en que el nacionalismo de convivencia de los civilistas y los instruccinistas se filtrara, tanto en los programas del Ministerio como en los textos escolares de enseñanza de la historia

durante el período 1910-1962. También en la supuesta regeneración de la nación: el discurso de una nación hispano descendiente, blanca y católica, pero soportado en los cimientos de una comunidad mestiza de identidad (Ghotme, 2007).

En la enseñanza de la primera mitad del siglo XX en Colombia, por tanto, la identidad nacional aparece como el resultado de unos significantes que son refrendados por la religión (en un Estado secular pero donde la Iglesia tenía algunas prerrogativas en la educación), el territorio, las normas morales y civiles, los acontecimientos históricos, entre otros.

En particular la enseñanza de la historia está circunscrita en un contexto nacionalista, de tipo conciliatorio entre las élites partidistas (quizás la conciliación sólo sobrevivió hasta antes de la Violencia, porque precisamente se excusaron de la guerra civil abierta).

Pero tanto la enseñanza de la historia en particular como la enseñanza en general, si bien trataron de eludir el debate político e intelectual que se cernía sobre ellas, difícilmente pudieron eludir los condicionantes estructurales referidos.

El nacionalismo implícito que traspasaba el sistema educativo, a duras penas sobrevivió a la realidad política y social del país que se vislumbraba, apenas se echaba un vistazo a través del lente partidista de las dos Colombias.

Bibliografía

1. Academia Colombiana de Historia. (1930). Primer Congreso Nacional de Historia de Colombia. Actas y Conclusiones. Bogotá: Editorial Cromos.
2. Aguilera, Miguel. (1951). La enseñanza de la Historia en Colombia. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
3. Arboleda Llorente, José María. (1939). Historia de Colombia. Enseñanza Secundaria y Primaria Superior. Bogotá: F.T.D., Colección Champagnat.
4. Arboleda, Sergio. (1986). La República en la América española, en Antología del pensamiento conservador en Colombia. Vol. 1. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
5. Bernal Jiménez, Rafael. (1949). La educación, he ahí el problema, comp. Rafael Bernal Jiménez. Bogotá: Prensas del Ministerio de Educación Nacional.
6. Bohórquez, Luis Antonio. (1949). La evolución educativa en Colombia. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana.
7. Caro, Miguel Antonio. (1986). La Independencia y la raza, en Antología del pensamiento conservador en Colombia, vol. 1. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
8. Carrasquilla, Rafael María. (1958). Sobre educación moderna, en Obras Completas, recop. Monseñor José Eusebio Ricaurte, tomo V. Bogotá: Imprenta Nacional.
9. Carrera Damas, Germán. (1987). El Culto a Bolívar. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
10. Correa, Ramón. (1909, julio). Bocetos Biográficos, en Boletín de Historia y Antigüedades, Vol: 6, 61.
11. Cousinet, Roger. (1952). ¿Qué es la educación nueva? Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
12. Decreto 2388 de 1948 y 3408 de 1948, en Enseñanza de la Historia Patria. Normas, estímulos, sanciones. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1949.
13. Del Campo, Silvestre & Ramón, González. (1950). Historia Patria Ilustrada. Bogotá: Librería Stella.

14. Disposiciones reglamentarias de la reforma de 1962. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Editorial Voluntad.
15. Documentos anexos a la Memoria presentada por el Ministro de Instrucción Pública al Congreso. (1921). Bogotá: Imprenta Nacional.
16. Documentos del Ministerio de Educación. (1921-1922). Bogotá: Casa Editorial La Cruzada.
17. Escobar, Carmen. (1984). La historia en la enseñanza y la enseñanza en la historia, siglo XIX. Bogotá: Fundación Universitaria Autónoma de Colombia.
18. Gellner, Ernst. (1994). *Nationalism and Modernization, en Nationalism, eds. John Hutchinson and Anthony Smith. New York: Oxford Readers.*
19. Ghotme, Rafat. (2007). Santanderismo, antisantanderismo y la Academia Colombiana de Historia: la operación histórica en el proceso de construcción de nación en Colombia, 1910-1970, en Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, 34.
20. Ghotme, Rafat. (2007). Nación y heroísmo en Colombia, 1910-1962. En: Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad. (2010). (5), 1.
21. Gómez, Valederrama, Pedro. (1964). El desarrollo educativo, en Memoria al Congreso Nacional de 1963. Bogotá: Imprenta Nacional.
22. Herrera, Martha., Pinilla, Alexis. & Suaza, Luz. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia, 1900-1950. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
23. Henao, Jesús María. & Arrubla, Gerardo. (1930). Compendio de la Historia de Colombia, para la enseñanza en las escuelas primarias de la República. Bogotá: Librería Colombiana Camacho Roldán & Cía.
24. Ibáñez, Pedro María. (1910, octubre). Informe anual del Secretario de la Academia, en Boletín de Historia y Antigüedades. (5), 65.
25. Información del Secretario sobre la Cátedra de Historia. En Boletín de Historia y Antigüedades. (1949). 26.
26. Kohn, Hans. (1949). Historia del Nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica.
27. Memoria del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso. (1916). Bogotá: Imprenta Nacional.
28. Memoria del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso. (1923). Bogotá: Casa Editorial La Cruzada.
29. Memoria de Educación Nacional. (1939). Bogotá: Imprenta del Estado Mayor General.
30. Memoria presentada al Congreso de 1941 por el Ministro de Educación. (1942). Guillermo Nannetti. Bogotá: Imprenta Nacional.
31. Ministerio de Educación Nacional. (1952). La escuela, el maestro y el campo. Bogotá: Imprenta Nacional.
32. Muñoz, Laurentino. (1935). La tragedia biológica del pueblo colombiano. Estudio de observación y divulgación. Cali: Editorial América.
33. Murray, Victor. (1970). La enseñanza, en Historia del Mundo Moderno. 10. Dir. F.H. Hinsley. Barcelona: Cambridge University Press. Editorial Ramón Sopena.
34. Nieto Caballero, Agustín. (1979). La escuela y la vida. Bogotá: Instituto colombiano de Cultura.
35. Ocampo López, Javier. Morales Benítez, Otto. (1993). Sus ideas y la crisis nacional. Bogotá: Grijalbo.
36. Palacios, Marco. (2002). Entre la legitimidad y la violencia. Colombia, 1875-1994. Bogotá: Norma.
37. Pinilla Cote, Alfonso María. (1988, octubre-noviembre-diciembre). Heroísmo por el bien común. En: Boletín de Historia y Antigüedades. 75, 763.
38. Ramón, Justo, Hno., S.C. (1954). Historia de Colombia. Significado de la obra colonial. Independencia y República, para autodidactas, consulta de profesores y realización del programa de Historia en Sexto año de Bachillerato. Bogotá: Librería Stella.

39. Régimen de la enseñanza primaria en Colombia, 1903-1949. (1949). Bogotá: Imprenta del Ministerio de Educación Nacional.
40. Régimen de la enseñanza secundaria en Colombia. (1952). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
41. Restrepo, Félix, S.J. (1957). *Astros y Rumbos*. Bogotá: Empresa nacional de publicaciones.
42. Rivas, Raimundo. Duda Histórica. En *Boletín de Historia y Antigüedades*. (1910, septiembre). (6), 64.
43. Smith, Anthony. (1997). *La Identidad Nacional*. Madrid: Trama Editorial.
44. Suárez, Marco Fidel. (1958). *Obras*. Vol. 1. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
45. Uribe, Antonio José. (1927). *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes. Exposición de motivos*. Bogotá: Imprenta Nacional.