



MARTHA CECILIA HERRERA C.¹
ALEXIS V. PINILLA DÍAZ²
LUZ MARINA SUAZA³

PERSPECTIVA PEDAGÓGICAS DE LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX*

Resumen

En el presente artículo se hace un análisis en relación con la forma en que las propuestas pedagógicas características de la primera mitad del siglo XX en Colombia, son apropiadas en el escenario educativo y, particularmente, en los textos escolares de ciencias sociales. Esta reflexión permitirá dilucidar en torno a las funciones sociales y políticas asignadas a las ciencias sociales y sobre el papel que éstas cumplieron en la conformación de la identidad nacional colombiana y, además, en la promoción de determinados modelos de orden social. En esta perspectiva se reconoce a las propuestas y discursos pedagógicos como estrategias sociales y políticas que expresan diferentes intencionalidades con respecto al proyecto de conformación de la nación.

Summary

The following paper presents an analysis according to the way in which the pedagogical proposals –given in the first half of the 20th century in Colombia- are appropriated in the educational scenery and specially, in social sciences text books. This reflection allows us to think about the social and political functions assigned to the social sciences and on the role they performed in conforming the Colombian national identity. Furthermore, one can also think about the promotion of certain models of social order. From this perspective, the pedagogical proposals and discourses are recognized as social and political strategies, expressing different intentions according to the national conformation project.

En los textos escolares subyacen modelos pedagógicos en los que pueden analizarse aspectos relacionados con el ideal de ser humano que se pretende formar, según la idea de sociedad o de proyecto social al que este ideal es articulado. Igualmente, en los textos tienen expresión, de manera directa o indirecta, los fines de la educación, los de las disciplinas específicas sobre la que se escribe el texto, así como las orientaciones de carácter didáctico

* Este artículo hace parte del proyecto *Identidad nacional y enseñanza de las ciencias sociales: análisis de manuales escolares*, cofinanciado por Colciencias y la Universidad Pedagógica Nacional, como parte de las actividades del grupo de investigación en Educación y Cultura Política.

¹ Profesora titular Universidad Pedagógica Nacional.

² Profesor Universidad Pedagógica Nacional.

³ Profesora Universidad Pedagógica Nacional.

y metodológico. En estos registros es posible rastrear representaciones en torno al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, pero al mismo tiempo sobre el orden social y sus jerarquías, aspectos todos que inciden en la conformación de las identidades individuales y colectivas. En el presente artículo, entonces, se abordarán algunos de los elementos señalados, con base en la revisión de setenta textos de ciencias sociales publicados entre 1900 – 1950.

Es conveniente señalar que la historia, la geografía y la cívica fueron enseñadas de manera independiente hasta finales de la década del 30 cuando emergió en los planes de estudio el concepto de ciencias sociales. No obstante, cada una de ellas, por separado o conjuntamente, apuntaba a un fin específico en la modelación de los sujetos sociales y en la construcción de determinado estilo de orden social. Podríamos decir, que las ciencias sociales escolares fueron puestas al servicio de un proyecto político diseñado por las elites nacionales sin tener muy en cuenta las expectativas y tradiciones de los sectores no hegemónicos. Este proyecto estaba interesado en consolidar el Estado nacional y crear una comunidad imaginada⁴ en torno a él, para lo cual se pusieron en acción diversas estrategias dentro de las cuales la educación ocupó un papel importante.

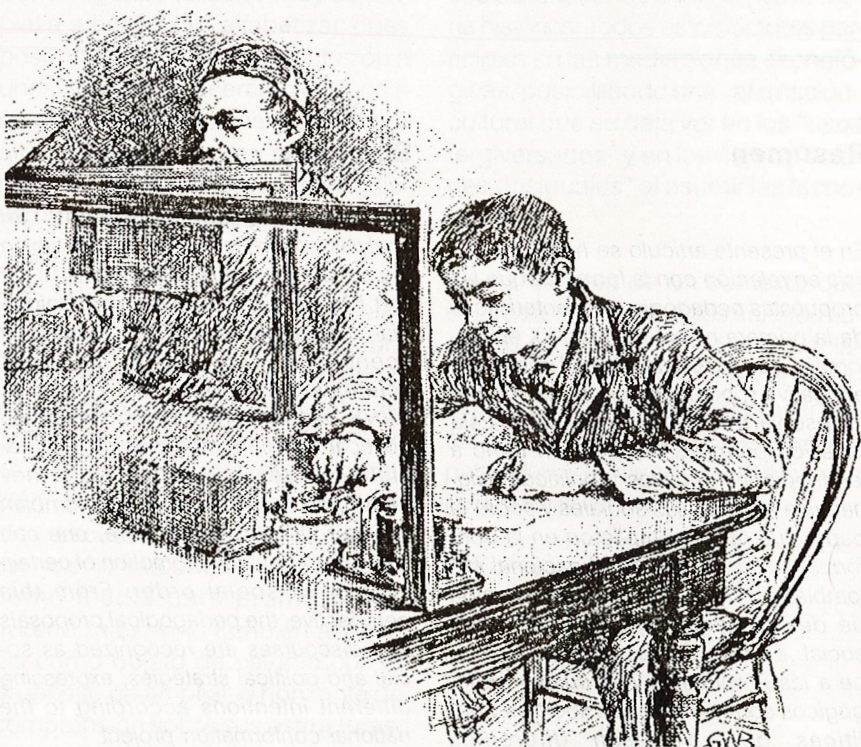
En los textos escolares analizados es posible identificar la serie de elementos de índole pedagógico y didáctico a través de los cuales se difundieron, en la primera mitad del

siglo XX, imágenes y representaciones relacionadas con el orden social, con la conformación de identidades colectivas y, dentro de ellas, de identidad nacional. Veamos a continuación algunos elementos de análisis.

Apreciaciones sobre las propuestas pedagógicas entre 1900 – 1950

Los modelos pedagógicos que circularon en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, giraron en torno a la apropiación de las teorías modernas de la educación y la pedagogía, las cuales situaron al niño en el centro del proceso pedagógico. Para tal efecto, desde los primeros intentos de principios de siglo XX, se propuso que la escuela memorística 'tradicional', anclada en las propuestas de Lancaster, cedie-

ra terreno frente a la tendencia de Pestalozzi, uno de los precursores de la escuela nueva y activa, que hacía énfasis en la intuición y en la experiencia de los niños como fuente de conocimiento. Esta influencia, que había sido apropiada en el país desde 1870, coexistió con las ideas de otros pedagogos más contemporáneos, ya que podríamos decir que la escuela nueva no apareció como una tendencia única, ni construyó sus conceptos definitivamente. La propuesta de Pestalozzi y Froebel de centrar la atención en la observación de objetos externos, recibió algunas críticas ya que no aportaba ningún movimiento o acción del estudiante sobre el objeto, motivo por el que se propuso como complemento una metodología activa que permitiera la transformación de los objetos observados. Así mismo, los aportes de nuevas discipli-



4 Bénédict Anderson, *L'imaginaire national: Reflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996.



nas científicas, como la psicología y la biología, hicieron parte del acervo conceptual de la naciente pedagogía.

La psicología, marcada por la tendencia experimental dada por Wundt, y la biología, signada por los aportes de Darwin, dotaron no sólo a las ciencias naturales de un esquema más amplio del mundo sino que también tuvieron aplicación en el ámbito social. Esta serie de elementos confluyó con nuevos planteamientos en el terreno pedagógico dando pie a los desarrollos de lo que fue conocido como el movimiento de la Escuela Nueva o Activa. En este sentido, Ovidio Decroly hizo aportes significativos centrados en considerar que "las necesidades sociales del ser humano, significaban por encima de todo una proyección de sus necesidades vitales"⁵. Una de las estrategias con la cual se implementó la propuesta de Decroly, fue la de los centros de interés, en los que se "trataba de relacionar entre sí todas las partes del pensum escolar, tomando como eje las necesidades o intereses del niño y su evolución a partir de tres tipos de actividades: observación, asociación y expresión"⁶. Cercano al planteamiento de Decroly encontramos a María Montessori, quien privilegiaba lo biológico sobre lo social y consideraba que la pedagogía experimental debía tener sus métodos propios e independizarse de las ciencias que le dieron origen.

5 Martha Cecilia Herrera, *Modernización y escuela nueva en Colombia: 1914 - 1951*, Santafé de Bogotá, Plaza & Janés, 1999, p. 55.

6 Carlos Ernesto Noguera, "La reforma educacionista en Bogotá", en *Historia de la educación en Bogotá*, O. Zuluaga, (Coordinadora), Bogotá, 1999. Tomo II, p. 52.

Por su parte, Jhon Dewey cuyas ideas también ejercieron influencia en Colombia, le da un contenido más social y político a la educación y enfatiza la importancia de la educación en la consolidación de las sociedades democráticas. Convierte las primeras concepciones de escuela activa en una pedagogía más pragmática que transforma el aula de clase en un campo de experimentación y a la experiencia en el motor de todo aprendizaje⁷. Introduce en el trabajo escolar las secuencias y esquemas de la investigación y los procesos de construcción del conocimiento que tuvieron una gran influencia de la corriente positivista de la ciencia, tendencia según la cual el proceso científico debía ser el que articulara los procesos de aprendizaje.

Las tendencias pedagógicas mencionadas, se mezclaron en nuestro país con los fines adjudicados a la educación, los cuales tenían su origen en la iglesia católica, la tradición española, los conflictos partidistas y el mundo de lo religioso. No puede decirse, entonces, que en Colombia se haya aplicado un único y puro modelo pedagógico, sino que éstos fueron apropiados de acuerdo a las características y necesidades de los contextos educativos y sociales específicos. En este sentido, en buena parte de los textos de ciencias sociales durante la primera mitad del siglo XX, puede verse las tensiones entre el modelo pedagógico pestalozziano y el de los pedagogos contemporáneos de la escuela nueva, así como las distintas apropiaciones que de ellos hacían los pedagogos católicos y laicos y, en general, diversos intelectuales que incidieron en el campo educativo a lo largo del período.

7 M. C. Herrera, *Op. cit.*, p. 53.

Las apropiaciones pedagógicas en los textos

Analicemos un poco los aspectos que fueron encontrados en los textos respecto a las finalidades de la educación, concepciones sobre la naturaleza humana, el niño y el maestro, para pasar posteriormente a exponer lo relacionado con los fines de las disciplinas a enseñar y con las orientaciones de carácter pedagógico y didáctico. Puede decirse que los textos y los autores miran al niño de varias maneras y expresan diferentes concepciones. La concepción premoderna los ubica como unos adultos en pequeño, que no tienen uso de razón y conocimiento del deber, con una mente vacía que debe ser llenada. En consecuencia con esta idea, el ejercicio de la memoria se concibe como factor fundamental de conocimiento.

Otra mirada sobre los niños está más arraigada en una concepción moderna, heredera de los aportes de Comenius, Rousseau y algunos precursores de la escuela nueva, quienes interpretaron al niño como un ser que atraviesa momentos de crecimiento con características particulares y cruciales. Igualmente, en buena parte debido al impacto del concepto de evolución biológica en el campo de las ciencias sociales, la infancia empezó a verse como un primer momento de la evolución de la especie que se mueve de lo simple a lo complejo. Para Sáenz, Saldarriaga y Ospina, en Colombia pueden identificarse tres formas de acercamientos en torno al niño entre 1903 y 1946, las cuales muestran diferentes formas de apropiación de los modelos pedagógicos que circularon en el período. Éstas son:

La primera que, a partir del discurso biológico se dirigía a la posición del niño en las diferentes etapas del proceso evolutivo y definía el interés del niño en función de su etapa evolutiva. La segunda mirada resultado de los tests psicométricos – el niño de la psicología experimental –, para la cual el individuo además de ocupar un lugar en las distintas etapas evolutivas, se diferencia de los demás niños de la misma etapa por medio de la cuantificación de sus aptitudes y su inteligencia. Finalmente, la mirada de la pedagogía activa experiencial y social – el niño que se veía en el Gimnasio Moderno – que veía al niño como sujeto único, con una personalidad autónoma y unos intereses sociales e individuales resultado de su experiencia vital.⁸

En lo que tiene relación con el rol del maestro puede decirse que éste ha sufrido constantes cambios. Aunque sabemos que no todos los maestros y maestras son iguales, que las propuestas de formación de éstos se han movido entre diferentes tendencias que a veces se suplantaban una a la otra, el maestro que antes leía a sus alumnos, a partir de la década del 30 ahora tuvo otros retos: debía hablarles, enseñarles conocimientos, técnicas, debía preocuparse porque sus alumnos observen el mundo y las cosas y también debe observarlos, pesarlos, medirlos. También debe ser más creativo, mejor formado profesionalmente y con nuevas propuestas metodológicas y didácticas. Juvenal Ríos por ejemplo, en su libro *Antropogeografía Colombiana*, utiliza la conceptualización determinista

8 Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia*, volumen 2, Bogotá, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia, p. 32.

geográfica como instrumento para entender la diversidad colombiana. ¿El resultado? La construcción de una tipología del ser colombiano que tiene en cuenta las circunstancias climáticas como productoras de sentidos culturales y a la que las teorías biologicistas de Decroly le brindan un referente conceptual.

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

La vida escolar, con los variados incidentes promovidos por la turbulencia infantil ofrece numerosas coyunturas para que el maestro familiarizado con la psicología pedagógica vaya sembrando poco a poco, en el corazón del niño los gérmenes de cuantas virtudes cívicas han de fructificar con el tiempo en el corazón del hombre, al par que sofoque desde sus primeros brotes las

*siniestras inclinaciones de que derivan los vicios sociales*⁹.

Pero esta sobrevivencia del bien sobre el mal, está dada, en buena parte, por la imitación de los actos 'buenos' de nuestros antecesores y, además, por la capacidad de desechar los 'malos'. Veámos:

*Entregamos este Compendio a los niños estudiosos de Colombia, en la esperanza de que les sea útil. La Historia es la maestra de la vida, porque contiene grandes enseñanzas, múltiples ejemplos y modelos que imitar. Conociendo el bien o el mal que han hecho los que nos precedieron en la existencia, ya como magistrados, ya como guerreros, ora como legisladores, en fin, todos aquellos que han ocupado en nuestro país posición influyente, podemos y debemos seguir sólo el ejemplo de los buenos, teniendo como única mira el bien de la madre Colombia*¹⁰.

La educación debe sofocar, entonces, las siniestras inclinaciones. Supone lo anterior que existe una naturaleza humana perversa, mala de por sí, expresada sin control en las relaciones sociales y regulada a través de la educación moral. La idea de un lado oscuro del ser humano está en el pensamiento cristiano directamente relacionada con lo sucedido en el paraíso terrenal, su culpa original. Esta culpa marca entonces comportamientos en los seres humanos que es necesario exorcizar, so-

9 Climent Terrer, Federico, *Educación cívica. Principios fundamentales de los derechos y deberes de ciudadanía en la vida social*, Madrid-Barcelona, 1920, p. 24.

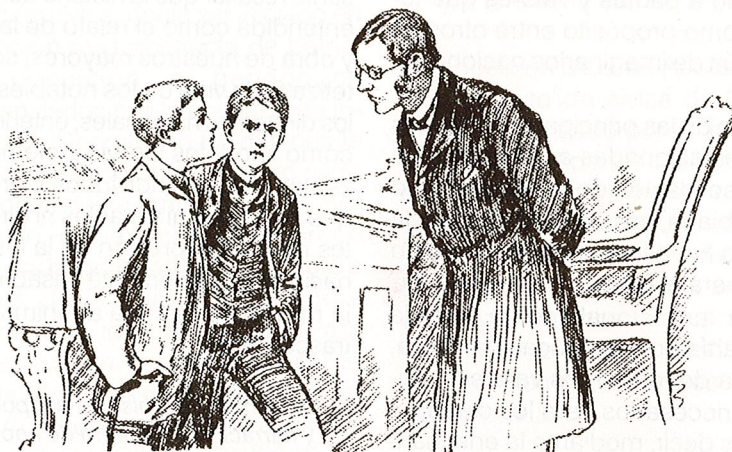
10 Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Compendio de la historia de Colombia para la enseñanza de las escuelas primarias de la República*, Bogotá, Imprenta Eléctrica, 1911, p. 188.



focar, dice un texto. Solo las virtudes cívicas aprendidas de la escuela nos sacarán de la oscuridad y nos llevarán a la luz. El ser humano tiene un aspecto *que no es*, la educación lo eleva a lo *que debe ser*.

Esta concepción es elaborada, desde otro enfoque, por Emilio Durkheim, quien aportó, entre otros, el soporte teórico para la conformación de los sistemas educativos, como dispositivos al servicio del fortalecimiento de los estados nacionales. Para este autor, la educación tiene la función fundamental de formar la naturaleza social de los sujetos y, en este sentido, crea en el ser humano una segunda naturaleza que sólo puede ser forjada a través de los procesos de socialización. Desde la perspectiva laica de Durkheim no existe una naturaleza humana perversa en sí misma, sólo que es necesario incluirla en el mundo de la regulación social. En buena medida, en el período podría decirse que existía una tensión en torno a estas dos concepciones sobre la naturaleza humana y a sus implicaciones en el campo educativo y pedagógico¹¹.

También la educación es considerada como un instrumento que eleva el nivel económico y permite al sujeto ser útil a la sociedad y a sus instituciones. La educación prepara para el trabajo y debe dotar de conocimientos pertinentes a cada individuo. La idea utilitaria de la educación hace parte del nuevo imaginario de la modernidad, en el cual además de un componente formativo y moral, aparece un contenido utilitario y pragmático. Según un texto de instrucción cívica, "la educa-



ción sirve para formar seres útiles a la familia, la sociedad y a la patria que sean correctos en el modo de portarse, de buen carácter, de voluntad para obrar siempre el bien, de modo que lleguen a ser personas respetables y respetadas en la sociedad"¹².

Podemos anotar, entonces, que los textos reflejan un acuerdo en torno a que la educación elevaba la condición social y política de las personas y convertía al hombre común y corriente en un ciudadano, en una persona que respeta sus deberes y ejerce sus derechos, en un ser que es reconocido socialmente por sus conocimientos en torno a las instituciones, las cuales son interiorizadas como parte del conjunto del engranaje nacional. La educación, además, prepara para el ejercicio de la vida pública, para el desempeño de altos cargos y responsabilidades:

En el vasto desarrollo que Colombia va alcanzando, gracias a la paz y a la honorabilidad y consagración con

que se dirigen los negocios públicos que a todos nos interesan, es absolutamente indispensable y necesario que los niños empiecen a darse cuenta, de manera formal, de lo que es la familia, la patria, el gobierno; que conozcan desde la escuela o el colegio lo que es el derecho y lo que es el deber, a fin de que la educación que reciban resulte informada no sólo por el buen porte sino por el amor a la república que es de ellos y que algún día tendrán que dirigir y gobernar. La educación sirve para formar individuos útiles a la familia y a la sociedad... que sean orgullo de la ciudad, hombres de carácter, de voluntad para trabajar y llegar a ocupar puestos importantes"¹³.

En lo relacionado con las representaciones difundidas en torno a los fines de las disciplinas, puede decirse que éstos apuntaban en general hacia la modulación de ciudadanías virtuosas, a través de la interiorización de lo que se consideraba que debían ser los conocimientos básicos para su ejercicio, así como

¹³ Roberto Cortazar Toledo, *El libro del ciudadano; especial para las escuelas y colegios de segunda enseñanza*, Bogotá, 1939, p. 14.

¹² Emeterio Duarte Suárez, *Instrucción cívica para la enseñanza primaria*, Bogotá, 1942, p. 6

¹¹ Emilio Durkheim, *Educación y sociología*, Bogotá, Linotipo, 1979.

la adquisición de hábitos cívicos de acuerdo a pautas y valores que tenían como propósito entre otros, la creación de imaginarios nacionales.

Así, una de las principales funciones sociales asignadas a la historia fue la consolidación de la nacionalidad colombiana, en la medida en que la historia fue asumida también como base para el futuro. Además de fortalecer la nacionalidad, la historia compartía con la educación cívica, la tarea de formar los valores y deberes necesarios para los ciudadanos, es decir, mediante la enseñanza de la historia se fortalecía, igualmente, la educación ciudadana. Aquí, entonces, se liga directamente la enseñanza de la historia con la conformación de un tipo específico de cultura política, que enfatiza más en el cumplimiento de los deberes como ciudadano, que en la identificación y participación de éste con relación al proyecto político que se desea legitimar.

La historia cultiva el sentimiento nacional, haciendo conocer el presente y las necesidades que impone por respeto a las generaciones futuras, desarrolla la solidaridad nacional, el sentimiento del patriotismo, la conciencia de los deberes y derechos del ciudadano, a la vez que da a los alumnos la impresión de ser miembros de un grupo humano en cuya prosperidad están directamente interesados. La historia los incita a ser buenos ciudadanos en sus propios intereses. Por tal motivo, al cultivo del amor a la patria deberá agregarse un simpático respeto por las demás naciones¹⁴.

Además de atribuir a la historia la característica de ser una narración

verídica sobre el pasado, es interesante resaltar que la historia del país, entendida como el relato de la vida y obra de nuestros mayores, se sintetiza en la vida de los notables y de los dirigentes nacionales, entendidos como modelos de vida ejemplarizantes. Así, los individuos y grupos que no fueron ni notables ni dirigentes no eran expresión de la historia nacional y simplemente pasaban por la misma de manera anónima e intrascendente.

Entiéndese por historia la exposición y narración verdadera de acontecimientos pasados y cosas memorables, de suerte que la Historia de Colombia, o sea la HISTORIA PATRIA, será la relación de los sucesos públicos y políticos del pueblo colombiano desde sus orígenes en el tiempo y el espacio hasta nuestros días; o en otros términos, el relato de la vida de nuestros mayores, sintetizada en la de los hombres notables que han gobernado el país o han tenido influencia en su formación y desarrollo, hasta ordenarlo y organizarlo como lo vemos en la actualidad¹⁵.

En lo concerniente a la instrucción cívica podríamos decir que ésta hace parte del fin social de la educación. Mirada desde donde se le mire, es un instrumento necesario para formar tanto buenos cristianos, como buenos ciudadanos. Está claramente delimitada y se refiere a las normas y deberes para vivir en sociedad. Heredera de la urbanidad e instrumento normativo de los nuevos procesos de conformación de la nación, la instrucción cívica se mueve en la aplicación de las reglas de la socialidad. Ella marca los límites y define las actuaciones. Los desarrollos temáticos que aparecen en

los textos expresan las tensiones entre la educación moral, la educación para la producción y la educación para la participación social y política. La instrucción cívica complementa la educación moral. Ella expresa principios universales en actuaciones particulares, propone modelos de cómo se debe ser, de cómo actuar correctamente y cómo adaptarse al mundo de las reglas establecidas y su acción.

Sobre la instrucción cívica encontramos en los textos tendencias marcadas por circunstancias históricas referentes a la construcción de la nación. De acuerdo con esto, identificamos una tendencia que podríamos denominar conservadora, que le aumenta a la condición de cristiano, la situación de ciudadano, es decir, la figura del cristiano precede a la del ciudadano. Esta tendencia se nota en los textos con el reiterado llamado al respeto de las leyes divinas que son también las leyes que guían al buen ciudadano. La educación tiene entonces que estar dirigida al conocimiento y aceptación de los deberes cristianos, como lo afirma el jesuita Carlos Alberto Lleras Acosta, en su texto de instrucción cívica:

La educación rectamente entendida, es una elevación, ya que tiende a perfeccionar al individuo, física, intelectual y moralmente. La educación debe pues, inculcar el culto del respeto porque el respeto produce la elevación del ser racional, fin que persigue la verdadera educación. Debemos respetar a Dios, a nuestros padres y maestros y en general a los hombres, las instituciones, los principios, el derecho, y por último a nosotros mismos¹⁶.

14 Francisco Javier Vergara y Velasco, *Novísimo texto de historia de Colombia*, Bogotá, imprenta eléctrica, 1910, p. 2.

15 Francisco Javier Vergara y Velasco, *Tratado elemental de historia patria*, Bogotá, Librería Americana, 1905.

16 Carlos Alberto Lleras Acosta, *Instrucción cívica*, Bogotá, Talleres del ministerio de Guerra, 1940, p. 122.



bía ser moldeado a través de la instrucción cívica, debía ser iniciado en la noción más abstracta de patria, en oposición a pedagogos influenciados por los centros de interés de Decroly y para quienes la noción de la comunidad imaginada nacional, debía empezar en primer término, por el municipio, porque éste era la localidad más concreta a través de la cual el niño podía vivenciar la idea de nación. Para Lleras Acosta la educación cívica debía prestar servicio a la patria en cuatro terrenos: el militar, el cívico, el social y el cristiano, partiendo de la idea de patria, como estrategia metodológica, al asimilarla al concepto de madre y por lo tanto como figura más próxima a los alumnos. Según él:

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

*rancia de lo que es su madre, pues que lo enseñe cuando le plazca*¹⁷.

En oposición a Lleras Acosta, tenemos el texto de cívica de Ernesto Nelson, publicado por la firma norteamericana Appleton, en el que se considera necesario que los niños conozcan los centros de poder y de toma de decisiones y aprendan de esta manera a ejercer sus derechos como ciudadanos a partir de los municipios, el villorrio, identificando, al mismo tiempo, las expresiones de la vida cívica:

*Partamos del gobierno del villorrio, conduzcamos al niño, paso a paso, hasta la suprema autoridad, el Congreso de la nación. No costará entonces gran trabajo entender que nuestro gobierno popular sería vano si los representantes del pueblo pudieran dictar las leyes que quisieran [...] que lleve a la clase figuras de nuestros soldados, vistas de establecimientos públicos y haga con ello un álbum sistemático, que los niños elijan por votación popular a un compañero para que escriba una carta a estudiantes de otra ciudad a fin de averiguar como se eligen allí, los alcaldes o presidentes de república, que reciban diferentes comisiones para visitar instituciones y averiguar datos fuera de la escuela. Las expresiones de la vida cívica están al alcance del niño: el periódico, sus amigos el gendarme de la esquina, el cartero, el soldado, el suceso diario, el propio hogar de los niños cuyos padres son jueces, empleados públicos, peones, etc.*¹⁸.

17 Carlos Alberto Lleras Acosta, *Instrucción cívica*, Bogotá, Talleres del Ministerio de Guerra, 1940, p. 9.

18 Ernesto Nelson, *Nuestro gobierno de Appleton: lecciones elementales de cívica y moral social: con ejercicios interesantes y variados que instruyen al niño en la prédica de la ciudadanía*, Buenos Aires – Nueva York, Appleton, 1906, p. 19.

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

De otro lado, puede decirse que las circunstancias históricas del país hacen necesaria la elaboración de un ideal nacional que se entroniza en el sistema educativo, haciendo presencia en los diferentes escenarios en los que se desenvuelve la cultura escolar manteniendo contradicciones entre lo nacional y lo regional, entre la patria grande y la patria chica, entre los métodos pedagógicos que privilegian lo general o lo particular. Según el texto de Lleras Acosta, el ciudadano que de-

Sintetizando, los discursos de la instrucción cívica planteados en los textos sometidos a interrogación, nos muestran una relación entre el mundo de la moral divina, y el mundo social e individual. La moral divina o laica, actuando como principio ordenador natural e incuestionable, la sociedad estableciendo marcos legales y sentidos culturales que dirijan los preceptos morales en el mundo de la socialidad y, el individuo, introyectando las normas, interiormente alejándose o separándose de ellas. La instrucción cívica entonces busca formar hombres moral, patriótica y ciudadanamente correctos.

Por su parte, los textos de geografía no se detienen en discusiones sobre la importancia de la educación o los fines sociales de ésta. Defienden eso sí, la geografía como una manera de desarrollar el patriotismo, ya que para amar el territorio es necesario conocerlo. Tampoco definen

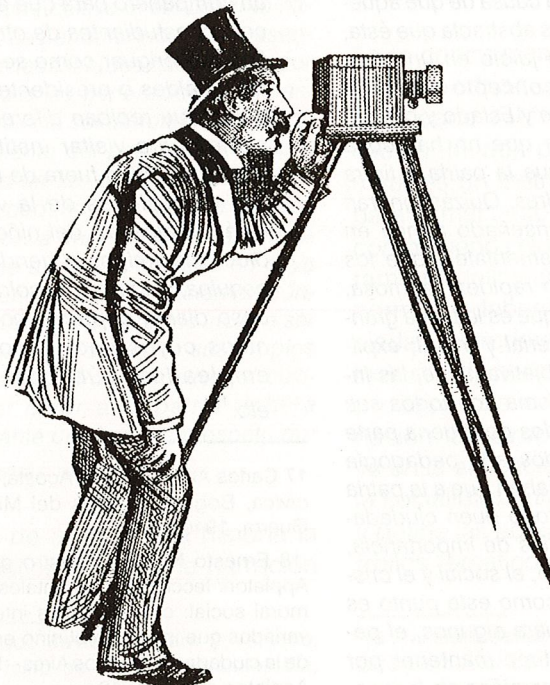
mucho su objeto de estudio. En términos generales podríamos decir que la geografía se encarga de los relieves de la naturaleza y los fenómenos físicos que ocurren en ella. Al estar definidos los diferentes territorios por límites artificiales, la geografía debe ampliar sus interpretaciones hasta el lugar de las organizaciones artificiales o naciones, pero sin separarse de su concepción climática y geográfica. Empero, aunque parezca una materia mucho más técnica, tanto por los problemas que afronta como por la manera de hacerlo, la geografía es considerada como condición necesaria para desarrollar el sentimiento patriótico:

En efecto, ¿Qué persona que haya hecho el estudio de geografía por el método inductivo, no será capaz de aquilatar más el amor por aquella parte del globo que le vio nacer y lo sustenta con las producciones naturales de su suelo? ¿Quién con el sentimiento patrio adquirido de este

*modo no expone, con gusto, su vida para defenderla como a verdadera madre? ¿Quién que sepa apreciar el verdadero amor de patria no utiliza todos sus conocimientos para aprovechar las riquezas que, acaso, permanecen escondidas en el suelo que diariamente huella?*¹⁹

Aspectos didácticos y metodológicos de los textos escolares

En lo referente a los aspectos metodológicos y didácticos podemos anotar que el tránsito pedagógico de lo memorístico a lo activo y de la repetición a la observación y, posteriormente, a la experimentación, se hizo evidente, de manera explícita o tácita²⁰, en los textos escolares de ciencias sociales. Así, además de las recomendaciones hechas por el Ministerio de Educación en cuanto a la necesidad de utilizar el método objetivo, en algunos de los textos analizados se definió que el modelo más pertinente para alcanzar los fines de la educa-



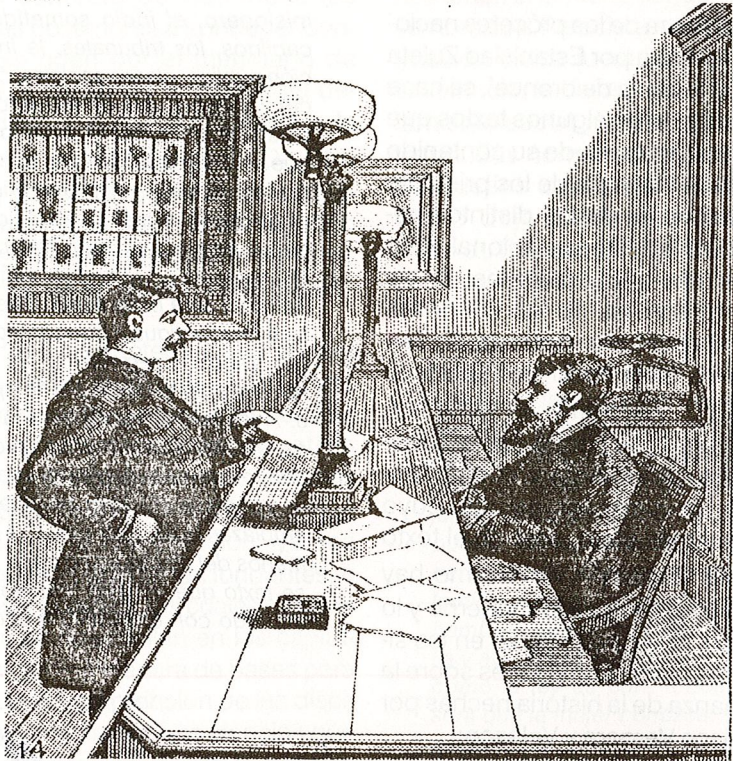
19 Montañez, José Santos, *Curso de geografía elemental por el moderno sistema cíclico inductivo: primer ciclo escrito*, Bogotá, Arboleda y Valencia, 1914, p. 6.

20 En uno de los textos de Francisco Vergara y Velasco, se sugiere como subtítulo el siguiente: "Método cíclico, progresivo y concéntrico". Ver: Francisco Javier Vergara y Velasco, *Novísimo texto de Historia de Colombia*, Bogotá, Imprenta Eléctrica, 1910. Otros ejemplos sobre la alusión explícita al método pedagógico utilizado son los siguientes: Enrique Mariño Pinto *Instrucción cívica objetiva en veinte lecciones. Sobre la base del gráfico que representa la organización constitucional, política y administrativa de la República de Colombia*, 1926; Francisco Javier Vergara y Velasco, *Texto de geografía general de Colombia: método cíclico progresivo y concéntrico*, 1909; José Santos Montañez, *Curso de geografía elemental por el moderno sistema cíclico inductivo: primer ciclo*, 1914, entre algunos otros.



ción debía estar alejado del memorismo.

Es importante anotar que la influencia de Pestalozzi y su método de desarrollo progresivo aparece de manera marcada en los planteamientos metodológicos de varios textos. Recordemos que para Pestalozzi era importante desarrollar tres esferas de la vida humana: la formación de la inteligencia, de la voluntad y el adiestramiento técnico y manual (siguiendo las tres disposiciones de la naturaleza humana que son: conocer, querer y poder)²¹. Esto se puede analizar comparando los fines dados a la educación en las primeras décadas del siglo XX: educación moral, educación intelectual, educación técnica y educación física. Así, en varios de los textos analizados se presentan indicaciones metodológicas y didácticas acordes con el modelo pestalozziano.



*[...] el método de desarrollo es el progresivo [...] la obra está destinada en su cuerpo de doctrina para la enseñanza normalista y secundaria, y por los resúmenes que constituyen un curso abreviado para la primaria. No porque pretendamos a guisa de pedagogos improvisados, que la obra se ponga en manos de los niños que concurren a nuestras escuelas municipales, sino porque servirá de norma y de guía a los maestros para dar el curso completo en los seis años de escuela primaria.*²²

No obstante, en la mayoría de los casos, la interacción, lector / texto / autor, ocurre de manera esquemática. Es evidente que el texto / autor

pregunta lo que ya sabe y lo hace con aire de suficiencia. Otra característica que tienen algunos textos²³, es la propuesta de ejercicios de repaso (bien sea para realizar en las mismas clases o para elaborar en la casa), con base en la información suministrada en el capítulo o la lección. En pocos casos se sugiere a los estudiantes hacer consultas que amplíen la información contenida en el texto, y, por el contrario, los ejercicios primordialmente remiten a lo consignado en la lección.

En cuanto a los textos de historia podemos decir que hay una narra-

ción de los acontecimientos de los diferentes períodos históricos, en un lenguaje muy sencillo. No se hacen análisis profundos y se evoca las principales proezas de nuestros héroes²⁴. En esta perspectiva podemos anotar que hay una marcada influencia de la historia política tradicional como principal fuente para la consolidación de la historia nacional. Dentro de la historia política se privilegia la historia militar, es decir, las batallas por la independencia como fuente de inspiración de nuestra nacionalidad²⁵.

21 Jaime Jaramillo Uribe, *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Bogotá, Fondo Nacional Universitario, 1990.

22 C. A. Lleras Acosta, *Op. cit.*, p. 8

23 Silvestre del Campo, Ramón González, *Historia patria ilustrada: segundo curso*, Bogotá, Stella, 1950; José María Quijano, *Compendio de historia patria*, Bogotá, Imprenta de la Nación, 1883; Hermanos Maristas, *Historia de Colombia*, Bogotá, Editorial Lumen Christi, 1940, entre otros.

24 Carmen Bernal Pinzón, *Historia de Colombia para niños*, Bogotá, Ediciones La Idea, 1944.

25 Francisco Javier Vergara y Velasco, *Capítulos de una historia civil y militar de Colombia*, Bogotá, Imprenta Eléctrica, 1905.

La semblanza de los próceres nacionales, llamada por Estanislao Zuleta como la 'historia de bronce', se hace más evidente en algunos textos que dedican la mayoría de su contenido a narrar la biografía de los principales personajes de los distintos períodos de la historia nacional y los logros más sobresalientes de las administraciones de los diferentes períodos políticos, como es el caso del texto elaborado por Gustavo Gordillo²⁶. Asimismo en otros textos la mirada se centra sobre la iconografía nacionalista y el significado de los símbolos patrios, cuyo ejemplo más claro, está en el texto de José Zapata²⁷. Así mismo hay una simbiosis entre lo moderno y lo católico, que puede verse en las siguientes recomendaciones sobre la enseñanza de la historia hechas por Francisco Vergara y Velasco:

Y por lo que hace a la parte exclusivamente pedagógica, la enseñanza de la historia debe ajustarse a las siguientes reglas: 1. La historia de las colectividades debe prevalecer sobre la de las individualidades [...] 4. La ideas directrices de la enseñanza serán las ideas científicas de transformaciones y síntesis, es decir, se expondrá la historia por grandes períodos de caracteres generales bien determinados y diferentes de los de la época anterior y de la siguiente. Se abandonará la división por gobiernos y se procederá por grandes cuadros: cuadros de la sociedad en épocas determinadas, en los cuales se presentarán los casos en cierto modo estáticos, o sea sin cambios (evolución). Por ejemplo, la sociedad durante la Conquista, la Colonia, la Independencia; el conquistador, el funcionario colonial, el

misionero, el indio sometido, los cabildos, los tribunales, la instrucción pública; clases sociales, comercio y tráfico [...] 5. En todos los tres cursos (inferior, medio, superior), sea que se distribuyan en tres años, sea que se dicten en el mismo año (una clase diaria), el método será concéntrico e integral, es decir, tratará todo el programa en el tiempo señalado. También será progresivo, o sea, pasará de lo antiguo a lo moderno, pero con repasos regresivos, es decir, remontando el curso del tiempo [...] 8. A las lecciones se dará la forma expositiva ininterrumpida, única que puede hacer la enseñanza interesante y viviente. El libro no puede reemplazar la lección oral [...] 13. En manos del discípulo no debe ponerse texto que no esté concebido de acuerdo con el espíritu moderno, y

*con el ideal cristiano, democrático y republicano*²⁸.

El gran porcentaje de los textos de geografía y unos pocos de historia, tienen mapas. En los mapas alusivos al territorio colombiano, las fronteras están poco definidas y las regiones más detalladamente representadas son aquellas que han sido validadas por la elite por razones sociales o económicas. Tal es el caso de la Zona Andina – en donde, además de ubicarse la capital de la república, están los principales centros económicos y los mayores núcleos de desarrollo poblacional –, así como los litorales, debido a su

28 Francisco Javier Vergara y Velasco, *Novísimo texto de historia de Colombia*, Bogotá, Imprenta Eléctrica, 1910, p. 4 – 5.



26 Gustavo Gordillo, *Apuntes de Historia Patria*, Bogotá, s. e., 1932.

27 José Zapata, *Cartera Patriótica*, Medellín, Imprenta Oficial, 1925.



importancia estratégica en materia de intercambios comerciales.

Los mapas que conocemos y que son utilizados en los textos que fueron sometidos a revisión, fueron contruidos en su mayoría como apoyo de los proyectos colonialistas europeos, lo que los marca no sólo a nivel de la misma interpretación gráfica sino de la manera como se representan los terrenos dominados, los países que dominan, los colores que representan a unos y a otros, la importancia que dentro de la distribución general se les da. Estos mapas son altamente problemáticos, como lo demostró hacia la década del 50 Arno Peters, por la falta de rigor en la representación de los diferentes continentes y su ubicación espacial, además de inexactitudes kilométricas y fallas técnicas. Según él, "la proyección de Mercator sobrevalora al hombre blanco y distorsiona la imagen del mundo para ventaja de los colonialistas"²⁹. La polémica suscitada por Peters, pone en evidencia problemas contextuales como qué cultura produce un mapa y por qué, qué fuerzas sociales moldean la creación de un mapa y por qué y qué ideas políticas e ideológicas modelan un mapa.

Los mapas utilizados en Colombia se han elaborado y enriquecido con aportes de Humboldt, con su mapa del río Magdalena; de Codazzi, encargado de levantar cartográficamente los límites de la nación colombiana y de militares y cartógrafos que fueron afinando los relieves y actualizando los crecimientos humanos. Respecto a la cartografía, Agustín Blanco plantea que: "en el

caso concreto de Colombia, los mapas posteriores a la independencia, se rigen por el meridiano de París, a causa de la innegable dependencia cultural respecto a la Francia republicana"³⁰. De otro lado, en 1923 el gobierno colombiano encargó a Suiza la elaboración de los mapas que posteriormente se distribuirían en las escuelas del país.

De otro lado anotemos que para el logro de las finalidades y objetivos de las disciplinas enseñadas se debe contar con el apoyo de otros saberes, los cuales son presentados como conocimientos básicos que ayudan a la comprensión, ya sea porque son disciplinas fundantes, o saberes conexos, los cuales muchas veces se desarrollan en los capítulos iniciales a manera de bases para facilitar la comprensión de las disciplinas estudiadas. Las ciencias que apoyaban el estudio de la historia, según los autores de los textos escolares, eran, principalmente, la arqueología, la cronología y la geografía. En cuanto a la primera, su utilidad radicaba en los elementos analíticos que brindaba para comprender el pasado precolombino y las manifestaciones culturales de las comunidades indígenas que habitaban nuestro territorio a la llegada de los españoles. Los aportes de la cronología se centraban más en la posibilidad que ésta brindaba para ordenar los diferentes períodos históricos.

Los apoyos de la instrucción cívica son la historia, que permite a los alumnos sembrarse en un pasado que de una u otra manera está glorificado y la geografía, cuyos conocimientos harían posible que los alum-

nos amen el territorio donde han sido sembrados. Pareciera ser que la instrucción cívica fuera la materia por excelencia, la base para el comportamiento social y la conquista de la virtud. Sus normas abarcan incluso a aquellas que están excluidas, como deja expreso el texto de Eduardo Posada y Roberto Cortázar, sobre la mujer:

La instrucción cívica conviene a todos. Es útil a los niños, porque sin ella no podrán más tarde cumplir seriamente sus deberes de ciudadanos, ni gozar de sus derechos. Es útil a las niñas, pues aunque la mujer no goza de derechos políticos, puede, en su carácter de hija, de hermana, de esposa, de madre de familia, ejercer influencia sobre los hombres que pertenecen a su familia y aún sobre sus amigos. Además como la ley es para todos, bueno será que la mujer conozca sus obligaciones en la vida de la nación³¹.

Con respecto a la enseñanza de la geografía podemos anotar que ésta también une mundos y teorías:

El estudio de la geografía se relaciona con todas las ciencias físicas, naturales y muchas otras; pues mal podría enseñar tan importante materia el maestro que ignorase los principales rudimentos de física, química, botánica, zoología, geología, astronomía, etc., para poder explicar con acierto todos aquellos fenómenos que diariamente se suceden a nuestra vista y los cuales se verifican en cumplimiento de leyes naturales tan inmutables como su Creador, en el lugar y tiempo señalados desde el principio del mundo³².

31 Eduardo Posada, Roberto Cortázar Toledo, Instrucción cívica, Bogotá, Ed. Casis, 1912, p. 1.

32 Montañez, José Santos, *Curso de geografía elemental por el moderno sistema cíclico inductivo: primer ciclo escrito*, Bogotá, Arboleda y Valencia, 1914, p. III

29 Arno Peters, *The New Cartography*, New York, Friendship Press, 1983

30 Agustín Blanco, *Atlas histórico geográfico de Colombia*, Bogotá, Archivo General de la Nación y Editorial Norma, 1992, p.5

Vemos, entonces, la forma en que los saberes escolares se van configurando a lo largo de la primera mitad del siglo XX como campos transdisciplinarios estructurados con base en los soportes de diferentes disciplinas científicas. No obstante, es pertinente hacer mención a que los cambios epistemológicos en los saberes escolares transcurren lentamente con respecto a la dinámica de los saberes disciplinares extraescolares, es decir, que las innovaciones en la producción del conocimiento científico de las diversas disciplinas se apropian, generalmente, de forma tardía por parte de los saberes escolares, lo cual se ve fielmente reflejado en los textos.

A manera de conclusión

Podríamos anotar que las ciencias sociales en el contexto escolar (historia, geografía y cívica) tuvieron una función, claramente definida por las élites nacionales, en la construcción de un ideario nacionalista y en la promoción de determinados modelos de orden social. En esta perspectiva, antes que pensar las dimensiones epistemológicas y cognitivas de las ciencias sociales en este contexto, el énfasis se puso en la función social y política que estos saberes deberían cumplir en la conformación de determinada identidad nacional y en la modelación de la cultura política colombiana.

Las relaciones entre saberes escolares de ciencias sociales e imaginario nacional, no sólo se expresaban mediante las disposiciones legislativas del gobierno en esta materia o en las orientaciones políticas dadas por la iglesia católica. Las propuestas pedagógicas y metodológicas para la enseñanza de estas disciplinas también jugaron un papel de primer orden en la promoción de visiones de mundo y en la tarea de dotar a los individuos de los elemen-

tos necesarios para la construcción de la memoria social. Así, es indispensable redimensionar el papel que tuvieron las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales en la conformación de determinada imagen de nación y en la configuración de nuestros modelos de cultura política.

Se trata, en últimas, de ahondar en la reflexión sobre nuevas rutas metodológicas, un tanto esquivas y subvaloradas en las investigaciones sociales e históricas, que permitan aportar elementos para comprender la forma en que se ha construido la nación en los pequeños escenarios sociales (la familia, la escuela, etc.) y de entender las tensiones en torno a los discursos nacionalistas generados por la convergencia de múltiples actores sociales en el escenario escolar.

Bibliografía

ANDERSON, Benedict. *L'imaginaire national: Reflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, París, La Découverte, 1996.

BERNAL PINZÓN, Carmen. *Historia de Colombia para niños*, Bogotá, Ediciones La Idea, 1944.

BLANCO, Agustín. *Atlas histórico geográfico de Colombia*, Bogotá, Archivo General de la Nación y Editorial Norma, 1992.

CLIMENT TERRER, Federico. *Educación cívica. Principios fundamentales de los derechos y deberes de ciudadanía en la vida social*, Madrid-Barcelona, 1920.

CORTAZAR TOLEDO, Roberto. *El libro del ciudadano; especial para las escuelas y colegios de segunda enseñanza*, Bogotá, 1939.

DUARTE SUÁREZ, Emeterio. *Instrucción cívica para la enseñanza primaria*, Bogotá, 1942.

DURKHEIM, EMILIO. *Educación y sociología*, Bogotá, Editorial Linotipo, 1979.

GORDILLO, Gustavo. *Apuntes de Historia Patria*, Bogotá, s. e., 1932.

HENAJO, Jesús María y ARRUBLA, Gerardo. *Compendio de la historia de Colombia para la enseñanza de las escuelas primarias de la República*, Bogotá, Imprenta Eléctrica, 1911.

HERMANOS MARISTAS. *Historia de Colombia*, Bogotá, Editorial Lumen Christi, 1940.

HERRERA, Martha Cecilia. *Modernización y escuela nueva en Colombia: 1914 - 1951*, Santafé de Bogotá, Plaza & Janés, 1999.

JARAMILLO URIBE, Jaime. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Bogotá, Fondo Nacional Universitario, 1990.

LLERAS ACOSTA, Carlos Alberto. *Instrucción cívica*, Bogotá, Talleres del ministerio de Guerra, 1940.

_____. *Instrucción cívica*, Bogotá, Talleres del Ministerio de Guerra, 1940.

MONTAÑEZ, José Santos. *Curso de geografía elemental por el moderno sistema cíclico inductivo: primer ciclo escrito*, Bogotá, Arboleda y Valencia, 1914.

_____. *Curso de geografía elemental por el moderno sistema cíclico inductivo: primer ciclo escrito*, Bogotá, Arboleda y Valencia, 1914.

NELSON, Ernesto. *Nuestro gobierno de Appleton: lecciones elementales de cívica y moral social: con ejercicios interesantes y variados que instruyen al niño en la prèdica de la ciudadanía*, Buenos Aires – Nueva York, Appleton, 1906.

NOGUERA, Carlos Ernesto. "La reforma educacionista en Bogotá", en *Historia de la educación en Bogotá*, O. Zuluaga, (Coordinadora), Bogotá, 1999.

PETERS, Arno. *The New Cartography*, New York, Friendship Press, 1983.

POSADA, Eduardo; CORTAZAR TOLEDO, Roberto. *Instrucción cívica*, Bogotá, Ed. Casís, 1912.

QUIJANO, José María. *Compendio de historia patria*, Bogotá, Imprenta de la Nación, 1883.

RAMÓN GONZÁLEZ, Silvestre del Campo. *Historia patria ilustrada: segundo curso*, Bogotá, Stella, 1950.

SÁENZ, Javier; SILDARRIAGA, OSCAR y OSPINA, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia*, volumen 2, Bogotá, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Unianandes, Universidad de Antioquia, 1997.

VERGARA y VELASCO, FRANCISCO JAVIER. *Capítulos de una historia civil y militar de Colombia*, Bogotá, Imprenta Eléctrica, 1905.

_____. *Novísimo texto de historia de Colombia*, Bogotá, imprenta eléctrica, 1910.

_____. *Tratado elemental de historia patria*, Bogotá, Librería Americana, 1905.

ZAPATA, José. *Cartera Patriótica*, Medellín, Imprenta Oficial, 1925.

La cultura, Bogotá, Fondo Nacional Universitario, 1990.