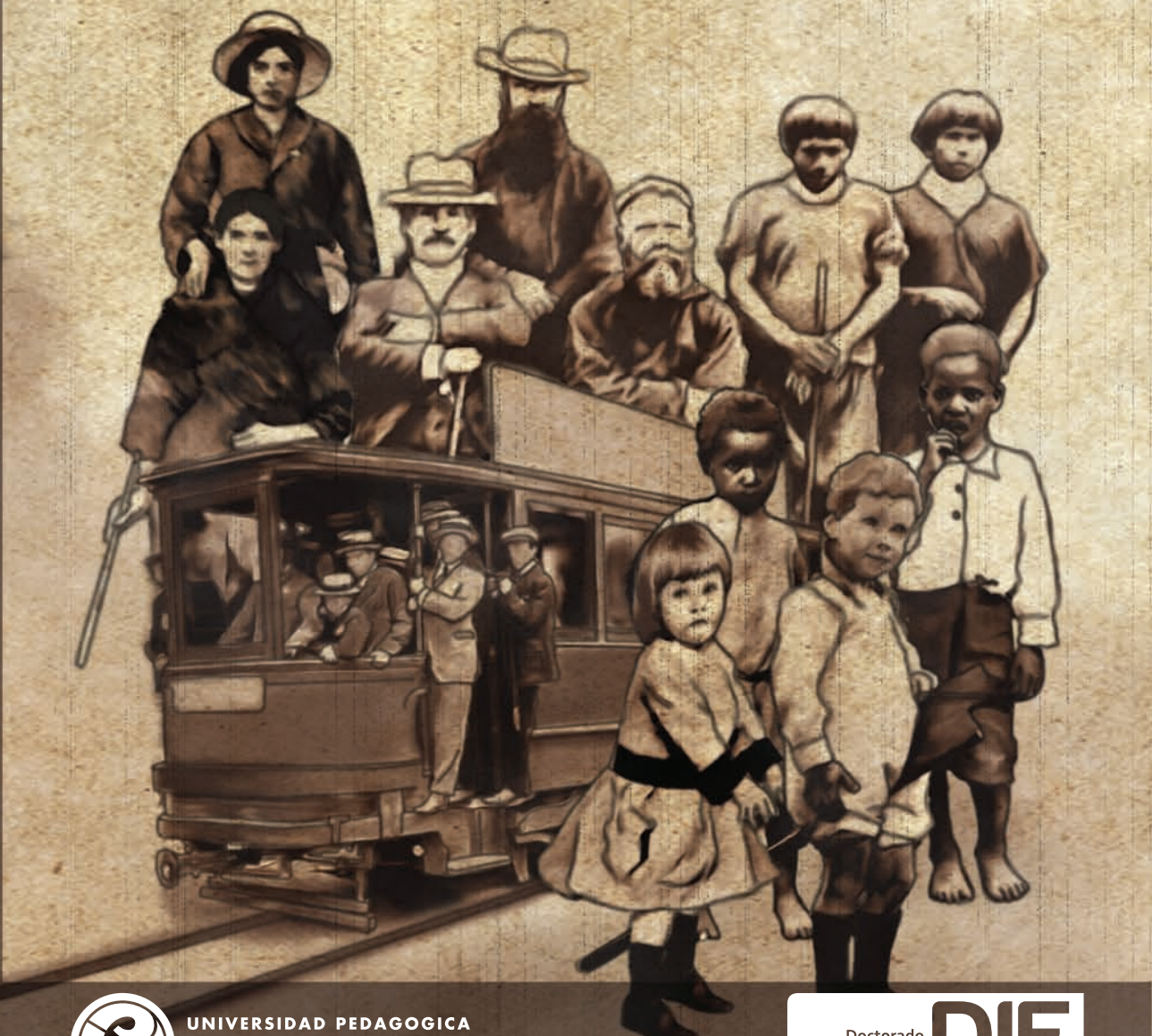
Educar el nuevo príncipe:
¿asunto racial o de ciudadanía?

Martha Cecilia Herrera



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE
Universidad del Valle · Universidad Distrital Francisco José de Caldas · Universidad Pedagógica Nacional

Educar el nuevo príncipe:
¿asunto racial o de ciudadanía?

Martha Cecilia Herrera

Herrera, Martha Cecilia
Educar el nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía? / Martha Cecilia Herrera.– 1ª. ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013

206 p.
Incluye fuentes de información y documentación p. 191-206
ISBN: 978-958-8650-47-0

1. Educación – Historia – América Latina. 2. Educación - Colombia Relaciones Étnicas. 4. Discriminación. I. Tít.

516.1 cd. 21 ed.

Universidad Pedagógica Nacional

Juan Carlos Orozco Cruz
Rector

Edgar Alberto Mendoza Parada
Vicerrector Académico

Víctor Manuel Rodríguez
Vicerrector de Gestión Universitaria

Germán Vargas Guillén
Coordinador Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE

Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial

Víctor Eligio Espinosa
Coordinador Fondo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Editora

John Machado Muñoz
Corrección de estilo

Gloria Ximena Rodríguez López
Diseño de Carátula y Diagramación

Iván Veloza Beltrán
Ilustración

Xiomara Pérez
Jhon Alexander Cadavid
Estudiantes, apoyo editorial

Impresión Javegraf
Bogotá, Colombia, 2013

Educar el nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía?

© Universidad Pedagógica Nacional
ISBN: 978-958-8650-47-0
Primera edición, 2013

Autor:
Martha Cecilia Herrera

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito

Educar el nuevo príncipe:
¿asunto racial o de ciudadanía?[1]

Martha Cecilia Herrera

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE
Universidad del Valle · Universidad Distrital Francisco José de Caldas · Universidad Pedagogica Nacional

[1] Este libro es el resultado final del proyecto de investigación "Educación e imaginario nacional en Colombia 1900-1950" (aprobado en Acta Nº 18 del Consejo de Facultad de Educación, 17 de noviembre de 2005), llevado a cabo dentro del año sabático como docente-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional entre noviembre de 2006 y octubre de 2007.

Contenido

Prólogo Pablo Pineau 7

Introducción 13

1. El entramado del imaginario nacional: pueblo, raza y nación 19
- Imaginarios nacionales y educación ciudadana 21
- Los intelectuales y el debate sobre la raza en Colombia 28
- Educación y nacionalidad: ¿asunto racial o de ciudadanía? 68

2. Ser colombiano: una categoría de dignidad 81
- El pueblo: educar el nuevo príncipe 83
- Ser colombiano: una categoría de dignidad 91
- Nuevos espacios de sociabilidad, nuevos patrones higiénicos y estéticos 96

3. La escuela como proyecto nacional 125
- La moralización de la infancia: hacia el gobierno de sí 127
- Escuela defensiva: individuo, raza y territorio 137
- La escuela como formadora de conciencia política 150
- Las resistencias a la escuela como proyecto del Estado-nacional 159

Reflexiones finales: paradojas del país moderno 183

Fuentes de información y documentación 191
- Documentos oficiales (orden cronológico) 192
- Artículos publicados en revistas durante la primera mitad del siglo xx 193

- Artículos publicados en la prensa durante la primera mitad del siglo xx 197
- Bibliografía sobre educación y temas afines, primera mitad del siglo xx 199
- Fuentes secundarias 202

Índice temático 207

Prólogo

Nos toca prologar aquí un libro a la vez admirado y querido. Admirado, por su valor académico; y querido, por haber sido escrito por una gran amiga. Esta marca se nos vuelve a la vez un obstáculo y una invitación. Vayamos hacia allí.

Educar el nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía?, de Martha Cecilia Herrera es el producto final de un largo tiempo de trabajo de la autora, que a la vez recoge aportes parciales presentados oportunamente. En la línea de sus acercamientos previos alrededor de la noción de "cultura política" y su relación con el espacio educativo y pedagógico, se despliega buena parte del debate colombiano sobre esos temas en la primera mitad del siglo XX.

Como se sabe, las sociedades modernas se constituyeron mediante un doble proceso de inclusión y exclusión de sujetos: mientras establecían derechos básicos para todos los hombres, negaban esa característica a grandes grupos de poblaciones. Para estas posiciones, "hombres", en sentido estricto —esto es, individuos que podían gozar plenamente de los derechos consagrados—, eran muy pocos. Los discursos imperiales, racistas y androcéntricos que se consolidaron en el siglo XIX y se proyectaron en el siguiente para justificar fenómenos históricos como el colonialismo y las supuestas supremacía de la raza blanca, de la masculinidad heterosexual, de la cultura escriturada y de la vida en las ciudades —solo para nombrar algunos— negaron en la práctica a la gran mayoría de la humanidad los derechos básicos que decían defender.

A lo largo de los siglos, la Cultura Occidental, que, al decir de Eric Hobsbawn, fue económicamente capitalista, políticamente liberal y socialmente burguesa, se propuso conquistar todo el globo. En términos educativos, una de sus marcas distintivas fue la expansión de *la escuela* como forma educativa

hegemónica. En ese entonces la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión matricular. La Cultura Occidental avanzaba por mares tierras, y a su paso iba dejando escuelas.

América Latina no estuvo exenta de estos procesos. Como al resto de los espacios periféricos, el nuevo ordenamiento económico mundial capitalista le deparaba un importante lugar en la provisión de materias primas. Pero en términos políticos, el continente tenía una característica que lo diferenciaba del resto: mientras la inclusión de Asia y África se hacia en forma de colonias, América Latina emergía como un conjunto de naciones modernas independientes que habían logrado romper los viejos vínculos coloniales y aspiraban a constituir formas políticas soberanas.

Los nuevos países también se sumaron al proceso de escolarización mundial. De acuerdo a esa proclama, todos los sujetos susceptibles de ser "civilizados" —y el debate aquí fue largo e inconcluso, del que este libro es un buen ejemplo— debían educarse. A lo largo del siglo, la escuela se expandió en el continente dando lugar a los sistemas educativos nacionales que, si bien se inspiraban en los modelos europeos, su situación política le planteaba ciertas particularidades a ser consideradas en el análisis.

A causa del pasado colonial del continente, los sectores liberales consideraban que el nuevo sujeto político necesario no era totalmente asimilable al "ciudadano francés" que se proponía formar las propuestas de Condorcet y la escuela de la Revolución. Para el caso latinoamericano, lo que estaba en juego no era el pasaje del Antiguo Régimen a la Revolución, de la Monarquía a la República, sino la transición de la Colonia a la Independencia. Por eso, el "ciudadano criollo" a formar presuponía la adhesión a ciertas prácticas culturales más modernas asociadas a la creación de sujetos con mayor nivel de individualidad y autorregulación que los que presentaban los sujetos políticos preexistentes.

El optar por estas propuestas parece haber fortalecido la idea de que las naciones hispanoamericanas estaban en un estado de atraso, por lo que debían estar dispuestas a aprender de los ejemplos de los países más avanzados, al mismo tiempo daba a sus impulsores una herramienta de autolegitimación en el proceso de configuración de los grupos sociales y políticos del período postindependiente. Mediante los valores asociados a la "extranjeridad" y "europeidad" se reforzaba la comprensión de Europa como modelo

de desarrollo político y económico a seguir, de buenas maneras y de civilización en general —en clara articulación con las luchas sobre los modelos económicos contemporáneos— en oposición a las tradiciones hispánicas heredadas de la Colonia.

Esto dio lugar ya en el siglo xx, a la construcción de proyectos educativos basados tanto en la ampliación de los derechos que ese modelo político implicaba como en la exclusión del debate de los sectores populares, entre los que las marcas étnicas y raciales eran definitorias. Estos debían limitarse a ser "beneficiarios" de la propuesta, por lo que su voz no debía sonar en las discusiones. Así, la oposición entre los términos *democrático* y *popular* se ubicó en la base de los sistemas educativos triunfantes en el continente, y marcó el debate pedagógico posterior.

De estos devenires, centrados en el caso colombiano, da cuenta este libro. A lo largo de la obra se desarrolla el tema navegando entre dos aguas. Por un lado, se evidencia un fuerte trabajo sobre fuentes históricas diversas —desde los escritos de intelectuales, políticos y pedagogos destacados a la prensa nacional— y, por otro, una amplia y variada apropiación crítica de los aportes de las ciencias sociales, que incluyen las obras de Norbert Elias, Benedict Anderson y Richard Sennet, y de pensadores latinoamericanos como Oscar Landi y Lila Schwarcs. De esta forma, la autora pasa de ser una "buscadora de perlas" a una "andinista de altura" sin terminar de sucumbir en la tentación de ser solo una de ellas. Archivo y teoría tensan el diálogo de la obra y le otorgan mucha riqueza.

A su vez, este libro puede ubicarse en una de las líneas de renovación de los estudios en Historia de la Educación en América Latina —y por extensión de su historia cultural—, que buscan articular su derrotero con los problemas de la constitución de la cultura política, la modernización social y la inclusión/exclusión de los diversos sujetos sociales. Ejemplo de esto en la obra es la atención prestada a problemáticas como los conflictos raciales y étnicos, el hincapié en la comprensión de los proyectos de *estetización* y "civilización" de los grupos subordinados, la reconstrucción del armado de la categoría *dignidad* o la mirada particular sobre la problemática urbana presentes a la largo de la obra.

El ahínco puesto en analizar la problemática racial vuelve a evidenciar uno de los secretos a voces que constituyen nuestra identidad como continente: la larga tarea intelectual de derivar las desigualdades sociales como

consecuencia natural de diferencias biológicas heredadas e inmodificables. De esta forma, las elites dirigentes —autoconsideradas europeos nacidos en América— han justificado a lo largo de la historia su incuestionable función de dirigir a las sociedades.

Y, más aquí en el tiempo, la obra también denuncia la supuesta asepsia de categorías más actuales para describir la problemática nacional con términos como *identidad mestiza* o *diversidad y fusión cultural*. Al rastrear el origen histórico de esta situación se da elementos para sostener que, en las sociedades inequitativas como las nuestras, toda diferencia —cultural, racial, de género, generacional, etc.— encubre siempre una desigualdad social. Por eso, el actual reconocimiento, políticamente correcto, de esa diferencia puede ser una buena estrategia para mantener la desigualdad que se oculta al creerse capaz de negar sus raíces y consecuencias históricas en su enunciación.

En síntesis, este libro nos estimula a pensar en otros casos nacionales mediante la comparación o la diferencia. Pero, sobre todo, abre nuevas puertas para comprender nuestro pasado e imaginar futuros más justos para nuestras sociedades.

Por todo esto, solo me queda agradecer su escritura, a la académica y a la amiga.

Pablo Pineau
Universidad de Buenos Aires

Algunos autores consideran la fina y delicada educación de los herederos a las monarquías, y juzgan que en las democracias el príncipe heredero viene a ser el pueblo que de entre los suyos elige su mandatario; pero entre nosotros, del pueblo, fuerza viva que mantiene la nacionalidad, sólo se acuerdan los dirigentes para abrumarlo con impuestos […] Pero no es esto solamente: el factor hombre en Colombia es tenido en menos, aun en lo que se refiere a sus funciones biológicas, o en otras palabras, el estado no se notifica por el mejoramiento y conservación de la raza.

Guillermo E. Ruiz, "Apuntes sobre la cultura nacional", 1936.

Introducción

En la búsqueda investigativa que llevó a la escritura final del texto que hoy sale a la luz pública, intentamos resolver interrogantes sobre el tipo de articulaciones que se dieron en el país, en la primera mitad del siglo xx, entre el régimen político democrático, la consolidación del Estado nacional y el tipo de representatividad que dentro de este ideario se le dio al pueblo, con el objetivo de mostrar sus expresiones en el campo de la educación. El pueblo era concebido como "el nuevo príncipe" en las sociedades democráticas y buena parte de los idearios y de las normativas que se dirigieron a su educación, expresaba representaciones que lo concebían más en términos raciales que de ciudadanía y dejaban entrever las ambivalencias del proyecto de modernidad puesto en marcha en Colombia durante este período.

Los movimientos nacionalistas surgidos al calor de los movimientos independentistas, dados en América Latina a lo largo del siglo xix, elaboraron imaginarios en los cuales se mezclaron representaciones sobre un origen étnico común, el cual bebió en algunos de los mitos americanos, pero también bebió de los idearios de la Ilustración y de las teorías del liberalismo, que habían dado fundamento a la constitución de los Estados nacionales europeos. La simbiosis de estas dos matrices llevó a que estas lógicas se expresaran "a veces de manera contradictoria, en los procesos de legitimación del Estado-nacional y se traduzcan, por momentos, en prácticas sociales de segregación y discriminación de los distintos grupos étnicos, de diferenciación o asimilación etnorracial", pudiéndose ver de qué manera "ambos constituyen manifestaciones simbólicas del poder político en la época contemporánea"[2].

[2] María Dolores París Pombo, "Racismo y nacionalismo: la construcción de identidades excluyentes", en *Política y Cultura,* México, Nº 12, 1999, p. 73.

Así de este modo, la comunidad nacional imaginada es constituida a través de múltiples estrategias en las que participan en mayor medida las elites —debido a la dinámica específica que tomó el proceso y al papel desempeñado por los sectores dominantes en el modelo político en juego[3]—, pero también los sectores subalternos —quienes debían adscribirse a un proyecto en torno al cual no se sentían convocados—, incidiendo en la conformación de imaginarios colectivos en torno a lo nacional y en los que los procesos de socialización y educación tuvieron presencia importante.

En este orden de ideas, el presente libro intenta dilucidar algunos aspectos de los imaginarios nacionales en la primera mitad del siglo xx y sus expresiones en el campo de la educación, así como su incidencia en la constitución de algunas de las subjetividades contemporáneas. En el primer capítulo se abordan algunas ideas respecto a lo que hemos denominado el imaginario nacional, señalando sus nexos con las categorías de pueblo, raza y nación; en el segundo, titulado "Ser colombiano: una categoría de dignidad", se exponen varias de las significaciones que tenía para las elites el ideario de la *colombianidad* en la educación del nuevo príncipe y las modificaciones que se proponían en los espacios de sociabilidad. El tercer capítulo desarrolla los argumentos centrales de lo que configuró el proyecto de escuela nacional así como los debates y tensiones presentados al respecto. Finalmente se hace, a modo de conclusiones, algunas consideraciones sobre las paradojas del país moderno.

El acervo documental consultado se apoyó en publicaciones periódicas que incluyeron tanto prensa como revistas culturales y educativas, así como libros que fueron escritos por algunos de los intelectuales del período. Igualmente, se contrastó dicha masa documental con los trabajos elaborados por los estudiosos de este período quienes han hecho aportes a su comprensión desde el campo de la educación, la cultura y la historia política.

Varios escenarios contribuyeron al debate en torno a mis reflexiones, muchos de ellos gestados por la Red de Investigadores en Educación, Cultura y Política en América Latina, que se ha constituido en un espacio de largo aliento para someter a la criba partes de este texto. También algunos

[3] François-Xavier Guerra, *Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 350.

de los escenarios relacionados con la Sociedad Internacional de Historia de la Educación (ISCHE, por sus siglas en inglés) y la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana han permitido la confrontación con otras experiencias internacionales y formas de hacer historia. Si bien varias de estas reflexiones fueron publicadas como artículos en revistas nacionales o internacionales, como lo iré señalando oportunamente, ahora es el momento de integrar en un solo conjunto todos los fragmentos que me permitieron ir construyendo las pistas de mi búsqueda investigativa, para darles un tratamiento global y poder mostrar el producto de un trabajo de largo aliento a través del presente libro. Hay que agregar que avatares institucionales demoraron esta publicación pero su problemática sigue vigente y, en este sentido, su aporte al campo de la historia de la educación latinoamericana. Por último, agradezco el apoyo que me dio la Universidad Pedagógica Nacional, que financió este trabajo para que pudiera salir a la luz pública.

Capítulo primero

El entramado del imaginario nacional: raza, pueblo y nación[4]

[4] Las ideas germinales de este capítulo fueron publicadas en la revista *Proposições*, revista de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas, Vol. 10, Año 2, Nº 29, julio de 1999, bajo el nombre "Imagens sobre nós mesmos: nação, raça e educação na Colômbia", pp. 41-65. Una versión más amplia se publicó en el libro: Martha Cecilia Herrera y Carlos J. Díaz, (comp.), *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, bajo el título "Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un hombre nacional?", Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza & Janés, 2001, pp. 117-142.

Imaginarios nacionales y educación ciudadana

> Lo social aparece como una invención necesaria para tornar gobernable una sociedad que ha optado por el régimen democrático. Toda su historia se presenta como la búsqueda de una vía que rechace tanto la Revolución como la tradición autoritaria, las decepciones del liberalismo como las ilusiones del socialismo […] [Lo social] constituye un registro intermedio entre lo civil y lo político que contribuye a reducir las pasiones políticas en las democracias.
>
> *Jacques Donzelot,* L'invention du social: essai sur le déclin des passions politiques

Buena parte de las discusiones sobre cultura política llevadas a cabo durante el siglo xx giró en torno a las características que debían tener los individuos para ser considerados como sujetos políticos, desde su estatuto de ciudadanía, y pasar así a formar parte de los sistemas políticos organizados alrededor de los Estados nacionales. Esta preocupación trajo interés respecto a los procesos a través de los cuales los individuos son interpelados por las instituciones y por las que estos se apropian y reelaboran lineamientos que inciden en sus visiones del mundo, sus pautas de valoración y conducta; procesos en los cuales se encuentran elementos referentes a la adscripción al Estado-nación, el cual se constituye como uno de los referentes identitarios más importantes en las sociedades occidentales en los últimos siglos.

Los imaginarios relacionados con la ciudadanía en las sociedades capitalistas, organizadas en torno a sistemas republicanos democráticos, se articularon alrededor de la idea de la igualdad de los individuos frente a la ley, así como a la posibilidad de elección de los propios gobernantes, quienes actuarían ya no a nombre personal, sino en el de la voluntad del pueblo al cual representaban. Buena parte de los mecanismos de legitimidad de estas sociedades se apoyaron en elaboraciones en torno al pueblo, a quien se le entendía como el nuevo soberano dentro de los Estados nacionales.

Así, la idea moderna de ciudadanía como categoría articulada a la de los Estados-nación, pretendió crear un nexo de pertenencia por encima de las adscripciones particulares, bien fuese de sangre, herencia, familia o religión. En este marco la escuela y la constitución de los sistemas nacionales de educación, se privilegiaron como estrategias para formar al ciudadano, entendido como *el nuevo príncipe* de las sociedades capitalistas. El perfil de este nuevo tipo de hombre ya no podría ser moldeado a la manera de las sociedades tradicionales, por la familia y la Iglesia, debido, por un lado, a las transformaciones experimentadas por la economía, a cuyas demandas ya no respondía la lógica de las corporaciones artesanales —en estrecha relación con la socialización familiar[5]— y, por otro lado, a la constitución de los Estados-nación, cuyos idearios no podían ser proporcionados desde adscripciones *particulares* diferentes a la nación, creada como una unidad artificial alrededor de los estados modernos y a cuya *construcción* debían contribuir los imaginarios nacionales[6].

Al mencionar los grandes costos provenientes de las nuevas formas de socialización llevadas a cabo en las sociedades capitalistas y en su fase industrial, Ernst Gellner alude al compromiso que los estados debieron asumir para controlar las nuevas estructuras educativas, dándole, a su vez, un nuevo sentido a las relaciones entre cultura y política:

> Tenemos que, por una parte, esa infraestructura educativa es demasiado grande y costosa para cualquier organización que no sea la mayor de todas, el estado; pero, al mismo tiempo, aunque sólo éste pueda sostener carga tan grande, también es el único lo suficientemente fuerte como para controlar función tan importante y primordial. La cultura ha dejado de ser el mero adorno, confirmación y legitimación de un orden social que también sostenía procedimientos más violentos y coactivos; actualmente es el medio común necesario, el fluido vital, o mejor, la atmósfera común mínima y única en que los miembros de la sociedad pueden respirar, sobrevivir y producir. Tratándose de una sociedad determinada, debe ser una atmósfera en que puedan hacerlo *todos,* de modo que debe ser una *misma* cultura. Por otra parte, hoy en día debe ser una cultura desarrollada o avanzada (alfabetizada, basada en el adiestramiento), y no

[5] Antonio Santoni Rugiu, *Historia Social de la Educación*, México, Morelia, 1995, p. 97.

[6] Benedict Anderson, *L'imaginaire national: Réflexions sur l'origene et l'essor du nationalisme*, París, La Découverte, 1996, pp. 18-21.

> una cultura rudimentaria o tradición diversificada, ceñida al propio ámbito y no basada en la palabra escrita [7].

Al señalar las relaciones entre las características de las sociedades industriales y el surgimiento de los sistemas educativos nacionales, Gellner afirma:

> Hoy en día la norma es la exsocialización, la producción y reproducción de los hombres fuera de la reducida unidad local […] Es precisamente la obligatoriedad de la exsocialización lo que nos da la pista principal de por qué estado y cultura hoy deben vincularse, cuando en el pasado su conexión era débil, fortuita, diversa, vaga y, a menudo, escasa. Hoy es ineluctable[8].

Aunque las aseveraciones hechas por Gellner pueden ser matizadas a finales del siglo XX y principios del XXI, debido a las numerosas modificaciones dadas en diferentes planos y, en especial, en lo referente al Estado nacional, es un hecho que esta fue la lógica que moduló buena parte de los siglos XIX y XX marcando, en gran medida, las características de los imaginarios sociales modernos y contemporáneos.

En esta dirección, diversas representaciones sociales difundidas por intelectuales pertenecientes a grupos modernos de las elites, legitimaron la razón y el desencantamiento del mundo como características de las sociedades modernas y como fundamento de los Estados-nación, llevando a creer que la delimitación de las órbitas de lo religioso y lo estatal, de lo sagrado y lo profano, hacían parte de la identidad de las sociedades modernas, inauguradas a partir de fenómenos como la Revolución francesa y la Revolución Industrial inglesa[9]. Sin embargo las mentalidades son mucho más complejas y en ellas se superponen elementos pertenecientes a diversas matrices culturales, motivo por el cual no bastan los decretos ni las simples formulaciones para modificar las actitudes mentales y las prácticas sociales. Así, cuando nuevas representaciones sociales pugnan por legitimar reordenamientos en el campo social y cultural, la mayoría de las veces se entrelazan con representaciones anteriores, de manera abigarrada, dando lugar a redes simbólicas complejas, que hacen parte de

---

7 Ernst Gellner, *Naciones y nacionalismo,* Madrid, Alianza Universidad, 2001, p. 56.

8 *Ibid.,* p. 57.

9 Eric Hobsbawm, *La era de la revolución: 1789-1848*, Barcelona, Labor, 1991, pp. 25, 26.

los imaginarios y de las múltiples negociaciones que tienen lugar, en el plano de lo consciente y de lo inconsciente, en torno a su existencia y legitimidad.

No obstante, la ruptura radical entre lo sagrado y las nuevas formas de relación política que caracterizaban las primeras décadas del siglo xx fue cuestionada, entre otros, por Pierre Vilar quien se preguntaba si "los viejos lazos entre creencia y poder, ¿se habían roto?, ¿habían pasado, en estos primeros años del siglo xx, a la categoría de los vestigios, de las *supervivencias*?", respondiendo que así lo habían creído "algunos hombres sinceros, que no supieron discernir que, en el campo sociológico, la parte de lo sagrado, no había sido borrada, *sino transferida. Alguna cosa* exigía todavía un *amor sagrado.* Era *la patria*"[10]. Al respecto, Eric Hobsbawm se explicaba este desplazamiento como consecuencia del "declive de los lazos sociopolíticos" que tornó "imperativo formular e inculcar nuevas formas de lealtad cívica", en las cuales los elementos de lo sagrado son significados al servicio del ideario nacional[11].

Por estos motivos, en palabras de Gerd Baumann:

> La ideología de los Estados-nación se va a convertir en una especie de religión laica, pues al tiempo que se sitúa a la Iglesia y al culto en una esfera privada, se llena el vacío de retórica mística y ritual con una cuasi religión creada por el Estado. La nación de cada Estado se construye como una comunidad imaginaria, como si fuera una superetnia moral, y el Estado-nación depende de una red de valores, lugares y épocas simbólicas que no son más que una especie de religión[12].

De este modo, la consolidación del Estado y la noción de ciudadanía que le era inherente, entraron en confrontaciones de diverso orden con instituciones tradicionales, como la Iglesia, que monopolizaban la creación de significaciones culturales y adscripciones sociales. Esto se materializó en conflictos en los que se defendían diferentes maneras de concebir la organización de la sociedad, la naturaleza humana, la moral, los objetivos y finalidades de la educación y de entender la ciudadanía. En cada sociedad, de acuerdo con sus propias dinámicas y contextos particulares, estas confrontaciones

[10] Pierre Vilar, *Pensar históricamente,* Barcelona, Crítica, 1997, p. 24.

[11] Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Barcelona, Grijalbo, 1991, p. 94.

[12] Gerd Baumann, *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona, Paidós, 2001, pp. 51 y 57.

dieron lugar a imbricaciones, a varios tipos de apropiaciones en los que interactuaron matrices culturales y, con ellas, resistencias de diferente orden.

Esta serie de fenómenos han llevado a lo que Hobsbawm denominó la creación artificial de naciones[13], pues procesos que obedecían a dinámicas diferentes y habían dado lugar, por un lado, a la existencia de estados y, por otro, a la de naciones, tuvieron que converger unificando culturas y tradiciones diferentes. Igualmente, se impusieron unidades territoriales que en muchos de los casos se superponían a los procesos anteriores, así como la definición de una lengua oficial, la lengua nacional, por encima de las otras lenguas y dialectos existentes a nivel local. Así, las elites emprendieron un proceso de creación de imaginarios nacionales[14] para dar legitimidad a las nuevas unidades políticas, dando paso, también, a la invención de tradiciones[15] sobre las que se construirá un entramado que permitirá la apropiación de tradiciones culturales antiguas y/o creará nuevas, formando una amalgama que pretenderá adquirir el estatuto de lo natural, es decir, de lo que ha existido desde siempre y que, ahora, será articulado alrededor de los estados nacionales, proceso en el cual la educación jugará un papel importante.

Los movimientos nacionalistas, surgidos al calor de los movimientos independentistas dados en América Latina a lo largo del siglo XIX, elaboraron imaginarios en los cuales se mezclaron representaciones de un lado, sobre un origen étnico común y se retomaron algunos de los mitos americanos; y, de otro lado, sobre los idearios de la Ilustración y de las teorías del liberalismo, que habían dado fundamento a la constitución de los estados nacionales europeos.

> Ambos argumentos aparecen, a veces de manera contradictoria, en los procesos de legitimación del Estado-nacional y se traducen, por momentos, en prácticas sociales de segregación y discriminación de los distintos grupos étnicos, de diferenciación o asimilación etnorracial. Ambos constituyen manifestaciones simbólicas del poder político en la época contemporánea[16].

---

[13] Eric Hobsbawm, *La era del capitalismo (1848-1875)*, Barcelona, Labor Universitaria, 1989, p. 84.

[14] *Ibid.*, p. 167.

[15] Eric Hobsbawm e Terence Ranger (org.), *A invenção das tradições*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997, pp. 9-23.

[16] María Dolores París Pombo, "Racismo y nacionalismo: la construcción de identidades excluyentes", en *Política y Cultura,* México, Nº 12, 1999, p. 73.

De este modo, la comunidad nacional imaginada es elaborada a través de múltiples estrategias en las cuales participan en mayor medida las elites —debido a la dinámica específica que tomó el proceso y al papel desempeñado por los sectores dominantes en el modelo político en juego[17]—, como los sectores subalternos, quienes debían adscribir a un proyecto al cual no se les convocaba, incidiendo en la conformación de imaginarios colectivos, imaginarios nacionales, dentro de los cuales los procesos de formación y educación —formales e informales— van a tener una presencia importante en la configuración del ciudadano.

El ideal de ser humano concebido bajo la noción de ciudadanía, en cuanto articuladora de la relación entre los individuos y el Estado-nación, se fundamentó en la moral y en el trabajo, hablándose de la necesidad de formar ciudadanos autónomos que, a la manera señalada por Norbert Elias (1897-1990), aprendieran a autogobernarse pues, como lo indicaba este autor, el proceso de civilización en Occidente, caracterizado por la diferenciación y especialización en los planos macrosociales, estuvo acompañado de modificaciones en las estructuras mentales y afectivas de los individuos, que condujeron al desplazamiento de las coacciones externas hacia las autocoacciones, al *dominio de sí*, llevando, incluso, a la configuración de lo que los psicólogos han denominado como las estructuras del superyo[18]. De este modo, el proceso de civilización da lugar al hombre civilizado pero también al buen ciudadano que sabe gobernar sus pasiones y controlar sus emociones. En este sentido, como lo afirma Yves Déloye, "la promoción de la ciudadanía se da a la par de la individualización de la moral, conduciendo a que los deberes morales procedan de una individualización creciente" [19].

Dentro de este contexto, los sistemas de educación pública intentaron dar respuesta a uno de los principales retos del período, al ayudar a formar una conciencia nacional que delimitase las especificidades del "ser nacional" y

[17] François-Xavier Guerra, *Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 350.

[18] Norbert Elias, *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 495.

[19] Yves Déloye, *École et citoyenneté: L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy, controverses*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994, pp. 26, 46.

en la que el *quid* del asunto político estribaba en cómo homogenizar la cultura de los miembros del Estado-nación para poder demarcar los terrenos de la identidad cívica y nacional, y, a su vez, delimitar el territorio político sobre el cual el estado ejerce su autoridad. Los espacios de socialización diferentes a las escuelas formales también fueron puestos al servicio de este ideario bajo la lógica que regía a la educación pública en muchos de sus aspectos, como es lo relativo a la distribución del tiempo y de los espacios, la racionalización de los quehaceres, la disciplina, la moral y la ética, a la luz de los ritmos de sociedades capitalistas.

De esta manera, una de las tareas que asume esta investigación es la de sondear algunos elementos de los imaginarios sociales que circularon en Colombia en la primera mitad del siglo xx y la manera como la educación ayudó a su difusión, elaboración y apropiación; al mismo tiempo, sondear también las alusiones hechas en el período al pueblo, entendido como raza, y las implicaciones de estas percepciones sobre las formas de comprender la ciudadanía y la constitución de los sujetos sociales contemporáneos. Con este propósito, tomamos las ideas sobre los imaginarios sociales del historiador brasilero José Carvalho, para la comprensión de los imaginarios nacionales y el papel que la educación ha jugado en la constitución de los mismos. He aquí sus palabras:

> La elaboración de un imaginario es parte integrante de la legitimación de cualquier régimen político. Es por medio del imaginario que se puede alcanzar no sólo la cabeza, sino de modo especial, el corazón, es decir, las aspiraciones, los miedos y las esperanzas, de un pueblo. Es en él que las sociedades definen sus identidades y objetivos, definen sus enemigos, organizan su pasado, presente y futuro. El imaginario social es constituido y se expresa, sin duda, a través de ideologías y utopías, pero también por símbolos, alegorías, rituales, mitos. Símbolos y mitos pueden, por su carácter difuso, por su lectura menos codificada, volverse elementos poderosos de proyección de intereses, aspiraciones y miedos colectivos. En la medida en que tengan éxito en alcanzar el imaginario, pueden también plasmar visiones de mundo y modelar conductas[20].

[20] José Murilo de Carvalho, *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil,* São Paulo, Companhia das Letras, 1990, p. 10.

Así, En lo que sigue de este capítulo se revisarán las discusiones dadas en el período en torno al pueblo, a la mirada que se tenía sobre él cuando se le abordaba en términos de raza y a las implicaciones de estas representaciones para la comprensión de la ciudadanía.

Los intelectuales y el debate sobre la raza en Colombia

> Tal vez la primera cosa que se dio en el Municipal se originó en el informe que presentó el doctor Miguel Jiménez López, en un Congreso de Medicina, sobre la degeneración de la raza en Colombia. Nos pintaba a todos como degenerados. En la Asamblea de Estudiantes resolvimos someter esa memoria de Miguel Jiménez López a un debate crítico, y entonces hicimos una selección de unos diez especialistas.
>
> *Soraya Hoyos et al.,* Historia del Teatro Municipal

> Una corriente de inmigración europea suficientemente numerosa iría ahogando poco a poco la sangre aborigen y la sangre negra que son, en opinión de los sociólogos que nos han estudiado, un elemento permanente de atraso y de regresión en nuestro continente.
>
> *Miguel Jiménez López, "Primera conferencia"*

> No estamos perdidos ni mucho menos. Nuestra raza apenas ha empezado a formarse.
>
> *Jorge Bejarano, "Quinta Conferencia"*

Muchas de las imágenes elaboradas por los intelectuales en torno a la nación en Colombia se van a ligar con las de raza, debido en parte a una tradición colonial según la cual la sociedad estaba constituida con base en un sistema de castas y razas en donde la raza blanca se encontraba en la cúspide, mientras la negra y la indígena estaban en la base. Esta jerarquía dio pie al surgimiento de un proceso de discriminación social que coincidió con el racial y, aunque existían blancos pobres, la idea de conformación de la sociedad y su legitimación desde arriba estaba fundamentada en la idea

de una acomodada sociedad blanca europea. En esta estructura social hasta los blancos nacidos en América, *los criollos*, eran discriminados por los españoles, excluyéndoseles del poder político por tener *sangre de la tierra.*

Así, cuando se da la independencia en América Latina, el proceso de conformación de la nación no se da a través de la legitimación de la mayoría de la población, en cuanto derecho ciudadano, sino fundamentalmente de la elite *criolla* y su acceso al poder político[21]. La nación empieza a ser entendida sobre la base de una democracia que, en ocasiones, se concibe como *blanca*, fiel al modelo de progreso y modernidad difundido por occidente y, en otras, se piensa como *criolla* y/o *mestiza*, queriéndose hallar la peculiaridad de las sociedades latinoamericanas, lo cual, a su vez, permitía crear un imaginario en el que elite y pueblo hacían parte del mismo ideario. No obstante, la idea de lo mestizo fue una imagen que se desplazó hacia el "blanqueamiento de la sociedad" como ideal, y que privilegió, en el espectro cromático producido por la mezcla interracial, las tonalidades más claras y cercanas al blanco[22].

Debido a las fricciones derivadas por el incumplimiento de las proclamaciones hechas por las revoluciones burguesas de finales del siglo XVIII, respecto a las ideas de igualdad ciudadana en contraste con la jerarquización de las sociedades monárquicas, surgieron interpretaciones que buscaron legitimar la desigualdad con base en la *diferencia*, entendida esta ya no como fruto de escalafones sociales, propio de las sociedades tradicionales, sino de las características biológicas, es decir, como fruto de la naturaleza.

> El discurso racial surgía, de esta manera, como variante del debate sobre la ciudadanía, ya que al interior de estos nuevos modelos se discurría más sobre las determinaciones del grupo biológico que sobre las del arbitrio del individuo, entendido como 'un resultado, una reificación de los atributos específicos de su raza[23].

[21] Benedict Anderson, *op. cit,* p. 60; François-Xavier Guerra, *op. cit.*, pp. 360, 361.

[22] Peter Wade, *Gente negra, nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*, Bogotá, Siglo del Hombre-Uniandes, 1997, p. 53.

[23] Lilia Moritz Schwarcs, *O espetáculo das raças: Cientistas, Instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*, São Paulo, Companhia das Letras, 1993, p. 47.

A veces no es muy clara la manera en la que ciertas nociones comienzan a difundirse en un medio intelectual y van ganando visibilidad y legitimidad dentro de la sociedad, no obstante, es posible percibir la correlación entre ciertos contextos históricos y la confluencia de una serie de elementos que dan cabida a cierto universo semántico que introduce formas de nombrar las nuevas maneras de entender el mundo y las prácticas sociales que los sujetos llevan a cabo. De este modo, los términos de *raza*, *degeneración*, *jerarquía racial*, hicieron parte del bagaje cultural del período y contribuyeron a conformar el imaginario social.

Aunque la palabra raza entró en el vocabulario europeo desde finales del siglo xv, esta se introdujo como categoría erudita durante el siglo xix[24], por medio de elaboraciones como la de Georges Cuvier (1769-1832), en torno a "la existencia de herencias físicas permanentes entre los diversos grupos humanos". Algunos atribuyen al naturalista francés Georges Louis Leclerc, conde de Buffon (1707-1788), las primeras elaboraciones teóricas sobre el ser humano en las que se hacen aseveraciones de carácter negativo acerca de medio geográfico y los grupos humanos que habitaban el continente americano. Las ideas de Buffon influenciaron las teorías de Jean Baptiste Lamarck (1744-1829) y de Charles Darwin (1809-1882), entre otras. Así mismo, Carlos Lineo (1707-1778) en su obra *Systema Naturae*, publicada en 1735, delimitó las diferencias culturales como resultado de características biológicas y de pertenencia geográfica.

Por su parte el conde Arthur de Gobineau (1816-1882) publicó en 1853 el *Essai sur l'inégalité des races humaines,* en el cual clasificó la humanidad en tres razas, blanca, negra y amarilla, e introdujo la noción de degeneración como resultado de la mezcla de especies humanas diferentes. Según Gobineau la raza de los germanos, situados en Gran Bretaña, Francia y Bélgica, constituía la única raza pura de entre aquellas que procedían de la raza superior de los arios, ya que las demás se encontraban mezcladas con las razas negra y amarilla. La noción de degeneración también fue acuñada por el jurista Cornelius de Pauw (1739-1799) y reelaborada a mediados del siglo xix por Benedict Augustin Morel (1809-1873). Morel estableció comparaciones

[24] Michel Wieviorka, *El espacio del racismo,* Barcelona, Paidós, 1992, p. 27.

entre el concepto de degeneración y las características raciales y culturales de los diversos grupos humanos.

Paul Broca (1824-1880) también postuló la explicación sobre las diversidades en la naturaleza humana como fruto de diferencias en la estructura racial, a la vez que utilizó la medición craneal como principal elemento para la clasificación de la población. Esta concepción fue compartida con Cesare Lombroso (1835-1909), profesor italiano y fundador de la criminología, quien definió, con base en mediciones antropométricas, una tipología de los sujetos criminales o potencialmente criminales[25]. Fue Gustavo Le Bon (1841-1931) quien estableció comparaciones entre las especies animales y el ser humano, contribuyendo a propagar la idea de raza en lugar de la de especie[26], al tiempo que fue uno de los difusores de la idea de "alma nacional", en un sentido sicologista, la cual será muy utilizada por los intelectuales colombianos y latinoamericanos en el período.

Así mismo, Hyppolite Taine (1828-1893) en su texto *Origines de la France contemporaine*, publicado en 1876, amplió el concepto de raza como noción biológica hacia la idea de nación. Por su parte, Houston Chamberlain (1855-1927) en su texto *Fundamentos del Siglo Diecinueve*, publicado en 1899, discurrió acerca de la "superioridad blanca" y su vínculo con la nación, pensando la raza más en términos de aptitudes y habilidades que de características físicas. Sus ideas de "pureza" étnica tuvieron mucha influencia en las teorías racistas de Adolfo Hitler (1889-1945).

En términos generales, el enfoque determinista con el que se definen las razas, propio de estas elaboraciones, concibe la relación entre naturaleza y cultura como simple y unidireccional, como si solo la primera trazara el rumbo de la segunda y no fuesen dimensiones en interacción permanente. "Para la gente no es natural que la diferencia fenotípica sea un problema que deba explicarse; el problema surge de un cierto contexto social que incida en la misma percepción de esa diferencia y de las ideas que suscita"[27]. Por este motivo, el racismo debe ser entendido "como un fenómeno social

[25] *Ibid.*, p. 49.

[26] Lilia Moritz Schwarcs, *op. cit.*, pp. 43-66.

[27] Peter Wade, *op. cit.,* p. 401.

y no, como sucede a menudo, como un hecho biológico con repercusiones sociales"[28]. Así, para Michel Wieviorka:

> El racismo es una construcción imaginaria destinada a legitimar una categorización biológica del grupo segregado y su esencialización, es decir, un trato que lo despoja de toda humanidad, y *a fortiori* de toda relación social, ya sea naturalizándolo, ya estigmatizándolo, ya haciendo ambas cosas al mismo tiempo[29].

Para algunos autores es necesario hacer una diferenciación entre racismo y racialismo, acotando el primero a las actitudes y comportamientos que evidencian odio y menosprecio hacia quienes presentan características físicas diferentes al grupo al cual se pertenece; mientras el segundo alude a elaboraciones conceptuales sobre las razas y su cristalización en doctrinas e ideologías de carácter discriminatorio. Para Tzvetan Todorov[30], la doctrina clásica racialista puede ser organizada en torno a cinco proposiciones:

1. Existencia real de las razas: Hay diversas agrupaciones humanas que poseen características físicas comunes.
2. Correspondencia entre las características físicas y morales de las razas; motivo por el cual "las diferencias físicas determinan las culturales".
3. Dependencia entre el comportamiento del individuo y el grupo racial cultural (o étnico) al cual este pertenece: "el racialismo es una doctrina de psicología colectiva y, por naturaleza, es hostil a la ideología individual".
4. Jerarquización entre las razas:
   El racialista no se contenta con afirmar que las razas son diferentes; cree también que son superiores o inferiores, unas a las otras, lo que implica que dispone de una jerarquía única de valores, de un cuadro evaluativo conforme al cual puede emitir juicios universales.

[28] Ariane Chebel D'appollonia, *Los racismos cotidianos*, Barcelona, Bellaterra, 1998, pp. 22-23.

[29] Michel Wieviorka, *op. cit.,* p. 88.

[30] Tzvetan Todorov, *Nosotros y los Otros: Reflexión sobre la diversidad humana*, México, Siglo XXI, 1991, p. 116.

5. Sobre las anteriores proposiciones se fundamenta la última, según la cual:

   Es preciso comprometerse con una política que coloque al mundo en armonía con la descripción anterior. Una vez establecidos los "hechos", el racialista extrae de ellos un juicio moral y un ideal político […] Es aquí donde el racialismo se reúne con el racismo: la teoría da lugar a la práctica[31].

Según Todorov la primera proposición, sobre la diferencia tajante entre las razas, se matiza en el siglo XIX a favor de una mirada culturalista que, en su opinión, se encuentra emparentada con el racialismo. Así mismo, en el siglo XX, la proposición cuarta, sobre la jerarquía única de valores, se desplaza en ciertos escenarios hacia la neutralidad relativista[32]. Lo anterior no impide que encontremos en los imaginarios sociales en torno a la población, elaborados en América Latina, elementos referidos a las formulaciones planteadas por Todorov y que han marcado los rasgos de nuestra cultura política respecto a cómo ha sido representado el pueblo como sujeto político por los intelectuales a principios del siglo XX.

Así, aunque desde la conformación de la Nueva Granada la sociedad experimentó un rápido proceso de mestizaje, como ha sido señalado por Jaime Jaramillo Uribe[33], el imaginario apoyado en la discriminación racial, legitimado por el orden social, continuó vigente y, para el siglo XIX y primeras décadas del XX, tenía peso en los censos poblacionales, motivo por el cual se incluía la categoría racial para la clasificación de los individuos. En los manuales escolares difundidos durante las primeras décadas del siglo XX es posible encontrar descripciones en torno a las razas en las cuales se pone en juego el imaginario de la raza blanca europea como la más culta y la portadora de lo que se considera la civilización moderna:

"La raza indoeuropea es la más importante y domina moralmente en todas partes"[34].

---

[31] *Ibid.,* pp. 117-119.

[32] *Ibid.*, p. 118.

[33] Jaime Jaramillo Uribe, "Mestizaje y diferenciación social en el Nuevo Reino de Granada en la segunda mitad del siglo XVIII", en *Travesías por la Historia,* Bogotá, Imprenta Nacional, 1997, p. 180.

[34] Hermanos Maristas, *Geografía general cuarto grado*, Barcelona, Edelvives, Luís Vives S.A., 1933, p. 37.

> Caucásica, blanca o indoeuropea […] esta raza es la más inteligente y la constituyen los pueblos que han llegado al máximo nivel de civilización. […] La raza blanca, que es la más civilizada e inteligente se distingue por el color blanco y la regularidad de las facciones: es la única en que se ven cabellos rubios y ojos azules[35].

"Raza blanca originaria de Asia occidental, puebla hoy a Europa y gran parte de América, y es la señora del mundo y la creadora de la civilización moderna"[36].

Aline Helg afirmaba en 1987 que a partir del censo de 1918 no aparece más la categoría racial para evitar "las tensiones entre las diferentes comunidades", al tiempo que, hacia finales de la década del 80, el índice cuantitativo de la población diferente a la mestiza no era muy alto. No hay que olvidar que en los censos de 1992 y 2005 se reintrodujo la categoría racial, ahora bajo el término de etnia, en especial para incluir los grupos que se identificaban como afrodescendientes, asunto sobre el que volveremos más tarde. En palabras de Helg:

> Los aborígenes que sobrevivieron a la colonización y al proceso de apropiación de tierras que siguió a la Independencia no constituyen hoy sino el 2 % de la población colombiana y han sido expulsados hacia las zonas periféricas del país. Los blancos descendientes de españoles representan cerca del 20 % de la población total; habitan las grandes ciudades y las regiones del centro (Santander y Antioquia principalmente). Los negros, traídos del África por los mercaderes de esclavos, constituyen cerca del 5 % de los colombianos; viven en ciudades situadas en las costas pacífica y atlántica. Más del 70 % de la población es mestiza, lo que muestra hasta qué punto la mezcla étnica se generalizó. Ya durante la colonización el mestizaje entre indios y españoles fue importante, hasta representar en la actualidad la mitad de la población total. Los mulatos (negros y zambos) son un poco más del 20 %. Colombia es pues una nación étnicamente mestiza, pero culturalmente los componentes indio y negro fueron parcialmente eliminados por la influencia hispánica[37].

---

[35] Ángel M. Díaz Lemos, *Compendio de Geografía de la República de Colombia*, Bogotá, Imprenta de Henrich y Cía., 1907, 6ª ed., p. 21.

[36] Francisco Javier Vergara y Velasco, *Texto de geografía universal, método cíclico, progresivo y concéntrico*, Bogotá, Librería Colombiana, 1909, p. 46.

[37] Aline Helg, *La educación en Colombia: una historia social, económica y política,* Bogotá, CEREC, 1987, p. 37-40.

A principios del siglo pasado se dieron una serie de debates sobre el tema de la raza y el futuro de la nacionalidad en diferentes ciudades del país, como Bogotá, Medellín, Barranquilla y Cartagena, entre otras. Dentro de ellos merece la pena destacarse los llevados a cabo en el Teatro Municipal de Bogotá en el año de 1920 y, posteriormente, en el año de 1928, como acontecimientos que marcaron la tónica en torno al debate de la raza durante las tres primeras décadas del siglo xx en el país, permitiéndonos referenciar eventos paralelos a estos en donde también participaron los intelectuales en el período.

El debate dado en el Teatro Municipal de Bogotá condensó buena parte de las elaboraciones hechas en el período sobre el problema de la nacionalidad y del pueblo, visto este último, desde la dimensión racial. Este tuvo lugar a partir de la convocatoria hecha por la Asamblea de Estudiantes de esta ciudad, la cual tuvo repercusiones dentro de la opinión pública al congregar a los intelectuales más destacados del período y constituirse en un referente sobre los imaginarios sociales constituidos en la primera mitad del siglo xx. En él se pusieron en circulación diversas representaciones sobre la población colombiana, teniendo como telón de fondo los esfuerzos hechos por varios grupos de las elites, respecto a la consolidación del Estado-nación y la difusión del ideario de lo nacional.

Aunque el eje descriptivo se centra en los conferencistas que participaron de la polémica en el Teatro Municipal, este se entreteje con las ideas de otros intelectuales que interactuaron con ellos y contribuyeron, desde otros escenarios, a la elaboración y difusión de varios de los imaginarios y representaciones sociales que circularon en el período. El debate llevado a cabo en el Teatro Municipal tiene, además, una característica que nos interesa destacar, la de haber sido convocado por el movimiento estudiantil, lo cual permite ver la presencia de esta fuerza social y su preocupación respecto a las discusiones sobre la identidad de la nación colombiana. Según Germán Arciniegas, este debate inauguraba el uso del Teatro Municipal como escenario de debate público.

> El convertir un poco el teatro en tribuna política y de discusiones universitarias fue invención nuestra, de esa generación, porque aquí fue creciendo el movimiento universitario. La revolución universitaria empezó en Bogotá, pero todos creen que fue en Córdoba (Argentina), cuando ocho años antes había iniciado aquí, en 1910 […] que era la época de Luís López de Mesa, quien en el Congreso de Estudiantes de la Gran Colombia (Venezuela y Ecuador) propuso la participación de los estudiantes

> en los Consejos Directivos […] El Municipal estaba a media cuadra de la Escuela de Derecho y nosotros prendimos la Federación de Estudiantes […] Tal vez la primera cosa que se dio en el Municipal se originó en el informe que presentó el doctor Miguel Jiménez López, en un Congreso de Medicina, sobre la degeneración de la raza en Colombia. Nos pintaba a todos como degenerados. En la Asamblea de Estudiantes resolvimos someter esa memoria de Miguel Jiménez López a un debate crítico, y entonces hicimos una selección de unos diez especialistas[38].

A la par de la polémica en el Teatro Municipal, diferentes medios de opinión hicieron eco sobre el debate de la raza. Los editoriales de los periódicos se referían al tema y diversas publicaciones consagraron las opiniones de los intelectuales sobre el mismo. Las conferencias públicas se multiplicaron[39] e, incluso, el término degeneración, inspiraba el vocabulario de la época en campos diferentes a la polémica sobre la raza[40]. Opiniones a favor y en contra daban muestra fehaciente de como este era un problema que preocupaba a la opinión pública cuando se pensaba en la identidad de la nación y en su encarnación en el concepto de raza, así como en el papel que la educación y la cultura debían desempeñar en el escenario de lo nacional. De esta manera, se fue construyendo públicamente un ideario conformado por imágenes que lanzaban luces y sombras sobre lo que debería ser la identidad nacional, en el cual se percibe la ambigüedad de las elites respecto a integrar el pueblo al proyecto del Estado nacional y a las dificultades dadas respecto a su constitución como sujeto político.

El inicio de la polémica tomó cuerpo con motivo de un trabajo expuesto en el año de 1918 por el médico Miguel Jiménez López (1875-1955) en el III Congreso Médico Nacional, en el que exponía lo que consideraba como características de la población colombiana y sus dificultades para "representar"

---

[38] *Historia del Teatro Municipal*, Textos e investigación de Soraya Hoyos, Ernesto Moreno y Diana Rojas, Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 1997, p. 36.

[39] Al tiempo que se celebraban las conferencias en el Teatro Municipal, escenarios como las facultades de Medicina o de Ingeniería de la Universidad Nacional, la Academia de Historia o el *foyer* del Teatro Colón, acogían otros conferencistas que también discurrían sobre aspectos que guardaban relación con la polémica.

[40] En el periódico *El Tiempo,* fue publicado un anuncio, varias veces durante el mes de julio de 1920, sobre escaleras eléctricas titulado "Sobre degeneración", el cual mencionaba en su texto que "también nuestros progresos industriales" son una prueba "de que no degeneramos". Ver: *El Tiempo,* Bogotá, 3 de julio de 1920, p. 5; *El Tiempo,* Bogotá, 5 de julio de 1920 p. 5, entre otras.

el pueblo soberano considerado como fundamento del Estado nacional. Estas ideas expresaban las percepciones de una parte importante de las elites para las que el pueblo, "imaginado" en los discursos como equivalente a la noción abstracta de nación, encarnaba en sectores que inspiraban inquietud y desconfianza cuando se pasaba de lo abstracto a lo concreto, al tiempo que se le veía en peligro de extinción, bien fuese por la pigmentación de la piel, por condiciones de salud, alimentación, educación o marginación social. En este debate Jiménez López representó el punto de vista más radical según el cual "la raza colombiana" se estaba degenerando de manera inminente y sus perspectivas de mejoría eran bastante sombrías.

Jiménez López repitió su exposición en la Sociedad de Cirugía de Bogotá en el año de 1920 y el texto fue publicado por la revista de la sociedad[41], alcanzando amplia difusión a través de la prensa. Como ya vimos en la cita de Germán Arciniegas, en su calidad de joven estudiante, cuando el médico Jiménez López se refería a la degeneración de la raza aludía al estado de la juventud como una de sus expresiones, lo cual llenó de inquietud a los grupos estudiantiles que se habían agrupado en defensa de sus derechos a través de las Asambleas de Estudiantes.

La Asamblea de Estudiantes se reunió por primera vez en el año de 1919 en Bogotá y, para el año de 1922, tuvo lugar en Medellín el Primer Congreso Nacional Estudiantil. En este contexto, el 27 de abril de 1920, la Asamblea de Estudiantes de Bogotá decidió manifestarse públicamente sobre el problema de la raza, por medio del siguiente texto:

> La Asamblea de Estudiantes de Bogotá considerando:
>
> 1. Que el eminente médico y profesor de la Facultad de Medicina, Doctor Miguel Jiménez López, ha publicado recientemente un estudio en el que afirma que hay un decaimiento o degeneración evidente de las razas que forman la población colombiana;
> 2. Que tanto él como los diversos escritores y pensadores que se han ocupado en este problema afirman que tal degeneración reviste caracteres extraordinariamente graves y palpables en la actual juventud; y,

[41] Miguel Jiménez López, "Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. Memoria presentada al Tercer Congreso Médico Colombiano, reunido en Cartagena en enero de 1918", en *Repertorio de Medicina y Cirugía,* Bogotá, Vol. 11, Nº 5, febrero de 1920, p. 263.

3. Que es un deber ineludible de esta asamblea estudiar las causas o motivos que han llevado a la juventud colombiana al decaimiento, ya que en ella está interesado directamente el porvenir de nuestro país, resuelve:

1. Hacer suyo el problema planteado por el doctor Jiménez López, con el objeto de estudiarlo por todos los medios de que ella puede disponer, a fin de conocer sus causas para solucionarlas;
2. Ordenar que cada uno de los delegados presente a la Asamblea dentro del término de quince días un informe escrito en el que analice la manera como se dictan los cursos del año que él representa, anotando las deficiencias de que adolezca y las modificaciones que en su concepto deben introducirse, lo mismo que los medios por los cuales pueda obtenerse el mejoramiento de los sistemas educacionistas; y
3. Una comisión nombrada por la presidencia para un resumen ordenado y metódico de los informes rendidos, el cual se pondrá en conocimiento del Gobierno nacional, de los directores de establecimiento privados y de la prensa de la capital [42].

La asamblea decidió convocar a destacados intelectuales a dictar una serie de conferencias en el Teatro Municipal de Bogotá sobre la raza y sus implicaciones para la educación de la juventud. Las conferencias se iniciaron el 21 de mayo y se llevaron a cabo todos los viernes a las ocho de la noche durante el lapso de diez semanas, en las cuales los intelectuales expusieron su diagnóstico sobre la población colombiana y lo que consideraban como posibles soluciones. Los conferencistas fueron en su orden Miguel Jiménez López (1875-1955), Rafael Escallón (1891-1951), Jorge Bejarano (1888-1966), Simón Araujo (1857-1930), Luís López de Mesa (1884-1967), Calixto Torres Umaña (1887-1960), Lucas Caballero (1869-1942) y Carlos Alberto Lleras Acosta (188?-19??). Cuatro de ellos eran médicos y habían realizado investigaciones en torno a la población colombiana. Por su parte Rafael Escallón era abogado, Simón Araujo educador, Carlos Alberto Lleras Acosta sacerdote jesuita, y Lucas Caballero, un abogado, sociólogo y general liberal retirado, quien había combatido en la guerra de los Mil Días (1899-1902) y jugado un papel clave en las negociaciones de paz.

[42] "La asamblea de estudiantes y el problema de la raza", en *El Tiempo,* Bogotá, abril 27 de 1920, p. 1.

Estos intelectuales ocuparon lugares estratégicos dentro del campo cultural en la primera mitad del siglo xx, desempeñándose bien fuese como profesores, investigadores, escritores, columnistas o editores, en los principales periódicos y revistas de la época, o ya fuese en cargos públicos como representantes en las cámaras legislativas, en los ministerios de Gobierno, Higiene, Educación, etc. Buena parte de ellos pusieron en acción proyectos de reforma institucional en donde tuvieron oportunidad de cristalizar sus ideales sociales y educativos.

Según la prensa de la época el teatro estuvo casi siempre rebosante, conformado por un público entusiasta, integrado, además de los estudiantes que se calculaban en unos mil, por otros sectores entre quienes se contaban maestros, amas de casa, médicos, periodistas, entre otros[43]. No todas las conferencias fueron abiertas al público femenino, por lo cual cada vez que se anunciaba una de ellas se especificaba si podían entrar o no "señoras". Para el mes de octubre de ese mismo año la revista *Cultura*[44] publicó, bajo la dirección de Luís López de Mesa, buena parte de estas conferencias con el título *Los problemas de la raza en Colombia*[45], al tiempo que se incluyó la conferencia inicial de Jiménez López que había dado origen a la polémica. Las conferencias de Rafael Escallón y Carlos Alberto Lleras Acosta no quedaron en el texto al parecer por inconvenientes de último momento[46].

La compilación cuenta con una introducción de López de Mesa en la que aludía a la existencia de un movimiento de ideas que recorría al continente americano que promovía "un examen de conciencia nacional que buscaba hacer el balance del pasado por ver de hallar las posibilidades del futuro",

[43] "Orientaciones hacia un nuevo mundo", en *El Tiempo,* Bogotá, mayo 24 de 1920, p. 1.

[44] Surgida en 1915 en Bogotá fue uno de los canales de expresión de la llamada *Generación del Centenario*. Su dirección estuvo a cargo de Luís López de Mesa, Agustín Nieto Caballero y Gustavo Santos, entre otros.

[45] Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia,* Bogotá, El Espectador, 1920, Volumen dos de la Biblioteca de Cultura. Las conferencias aparecen numeradas y ordenadas no exactamente en la secuencia en que ellas tuvieron lugar, sino con base en criterios del editor que desconocemos.

[46] Según hemos podido establecer, de manera parcial, estos dos conferencistas, en contraste con los otros, no llevaron escrita su conferencia al Teatro Municipal, lo cual probablemente dificultó después la entrega del material para su publicación.

movimiento que tenía como telón de fondo la incertidumbre humana que caracterizaba el nuevo siglo[47].

Fue Miguel Jiménez López quien inició las conferencias, acompañado por los delegados de la Asamblea Estudiantil, Carlos Azuero, Alfonso Araujo y Alejandro Bernate. Este último introdujo el evento hablando del origen de la propuesta de los estudiantes y los objetivos pretendidos al reunir a destacados intelectuales para debatir el problema de la raza. A continuación, Jiménez López dio inicio a la exposición de sus tesis en medio de la aquiescencia, al parecer, del público, pues al decir del columnista *Calibán* (Enrique Santos 1886-1971), del periódico liberal *El Tiempo,* cada una de las tesis en las que se apoyaba el médico psiquiatra para caracterizar el proceso de degeneración de la raza, era recibida por un público vehemente que se ponía de pie al aplaudir. *Calibán* quien discrepaba de las tesis de Jiménez López, expresaba su asombro frente a este regocijo al describir cómo el conferencista parecía hablar "de alguna nación en cuyo aniquilamiento tuviéramos interés vital"[48]. ¿Se podría pensar que este público se sentía por fuera de este diagnóstico? ¿Quizás fuesen *los otros*, tal vez los miserables, los que degeneraban y no ellos? Al fin y al cabo era un público letrado el que asistía a las conferencias y, para la época, se podía considerar que constituía una elite minoritaria.

Buena parte de los conferencistas se distanciaron de las posiciones radicalmente deterministas de Jiménez López, quien hablaba de la degeneración inminente de la raza y de la inmigración de población blanca europea como solución. No obstante, la mayoría de los argumentos permanecía próxima al contexto de las ciencias sociales en el país durante el período, carente de especialización e influenciada en buena parte por el positivismo y el darwinismo social, rasgo común, por demás, en América Latina. Estas elaboraciones eran debitarias, en buena parte, de teorías eurocentristas que justificaban los procesos colonialistas[49]. En general:

[47] Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit,* p. VI, VII.

[48] Calibán, "El problema de la raza y la conferencia del doctor Escallón", *El Tiempo,* Bogotá, mayo 29 de 1920, p.1.

[49] Lilia Moritz Schwarcs, *op.cit.,* p. 28; Heloísa Helena Pimenta Rocha, "Imagens do analfabetismo: A educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos vinte", em *Trajetos,* Campinas, SP, vol. 2, ano 4, N° 5, agosto de 1995, pp.17-30; Peter Wade, *op. cit.*, p.34.

> La mayor parte de los historiadores de la idea del racismo sitúan el prodigioso avance de la misma en el siglo XIX, con su combinación de colonialismo, de desarrollo de la ciencia y de la industria, de crecimiento de las ciudades, de inmigración y mezcla de poblaciones, y, paralelamente, de individualización y auge de los nacionalismos[50].

Para Jiménez López, las condiciones del trópico no habían permitido el desarrollo de grandes civilizaciones, tal como podía verse en los pueblos mayas, naskas, caribes y chibchas, los cuales solo habían sobrevivido corto tiempo. La población presentaba "signos indudables de una degeneración colectiva" que abarcaba tanto los aspectos físicos, como intelectuales y morales. Apoyado en la idea de que la mezcla racial dada a partir de la llegada de los españoles, conjugó los rasgos de la raza indígena ya en declive, con la raza ibérica que no se acomodaba bien a las condiciones del trópico, Jiménez López ejemplificaba sus argumentos con datos empíricos, recolectados mayoritariamente en Bogotá y comparaba los rasgos físicos, sicológicos y morales de la población nacida en el trópico, con los rasgos de los europeos. Basaba su disquisición en las ideas del francés Morel quien, como ya vimos, había elaborado hacia 1857 una teoría sobre la degeneración, la cual era conceptuada por Jiménez como una de las piedras angulares de la psiquiatría, entendiéndose por ella "una desviación enfermiza de tipo primitivo, ocasionada bien fuese por causas externas o internas al organismo en cuestión"[51].

Mientras algunos de los conferencistas identificaban los problemas de la raza en causas externas, refiriéndose a aspectos bien fuese de salud, educación, alimentación, alcoholismo o falta de desarrollo económico, para Jiménez López existía un elemento inherente a "nuestro organismo social", una causa interna "de degradación vital que está en el seno mismo de nuestras razas", las cuales presentan un momento de declinación. Para él, todo lo que se apartase del modelo del hombre europeo occidental, bien fuera en cuanto a estatura, mediciones craneales, aspectos nutricionales, índices de nacimiento,

---

[50] Michel Wieviorka, *op. cit.*, p. 30.

[51] Miguel Jiménez López (psiquiatra), "Primera conferencia". Dictada en el Teatro Municipal el día 21 de mayo de 1920), en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza, op. cit,* p. 45. La conferencia de Jiménez López estaba planeada para ser dictada el 14 de mayo pero los estudiantes y la Asamblea estaban ocupados en resolver problemas relacionados con los nombramientos de directivas y profesores en las Facultades de Medicina, Derecho y de la Escuela de Agronomía, entre otras, por lo cual fue aplazada para el viernes siguiente, 21 de mayo.

nupcialidad, entre otros, eran la muestra fehaciente de la degeneración racial y la necesidad de tomar medidas urgentes. Esta crisis también se evidenciaba en la decadencia de la juventud, manifiesta, según su opinión, en la falta de poder intuitivo, de observación de la naturaleza y de incapacidad para obrar de manera autónoma, debido, entre otras, al estudio teórico y verbalista al que se le sometía en los primeros años de educación.

El 30 de mayo de 1920, Jorge Martínez Santamaría (1880-1922), quien había fundado con Bernardo Samper Sordo (188?-19??) el Laboratorio de Higiene en Bogotá en 1917, obtuvo el premio Forero en el congreso médico de Cartagena de 1918, por "combatir con optimismo consolador, la reciente teoría de la degeneración de la raza"[52]. Martínez publicó en *El Tiempo*[53] sus críticas a las tesis de Jiménez López quien, al día siguiente, divulgó una réplica en el mismo diario[54]. Los dos artículos aparecieron posteriormente en la revista de la Sociedad de Medicina y Cirugía[55]. Martínez Santamaría, objetaba la plausibilidad de usar los datos estadísticos aportados por Jiménez López, al restringirse solo a Bogota, para derivar conclusiones en el plano nacional y en el continental, respecto al problema racial.

Así mismo, afirmaba con ironía que se podría hablar, a lo sumo, de la degeneración de la raza en el caso de los grupos que habitaban la meseta cundiboyacense, en donde estaba situada Bogotá, puesto que era a ellos que se referían los datos presentados por Jiménez López. Con esta ironía el médico dejaba entrever, al mismo tiempo, las disputas regionales en torno a la hegemonía que pretendía lograr Bogotá como centro del poder, frente a los poderes locales, siendo Antioquia y su capital Medellín zona de gran influencia regional.

> No es autorizada la conclusión a que ha llegado el doctor Jiménez López de que los colombianos presentan signos indudables de degeneración física, intelectual y moral. A lo sumo, y en gracia de discusión, se podrá concluir, con los datos publicados

[52] Joaquín Ospina, *Diccionario biográfico y bibliográfico de Colombia.* Bogotá, Águila, 1937, Vol. 2, p. 669.

[53] Jorge Martínez Santamaría, "Decaen nuestras razas", *El Tiempo,* Bogotá, mayo 30 de 1920, p. 3.

[54] Miguel Jiménez López, "En torno de la razas", *El Tiempo,* Bogotá, junio 1 de 1920, p. 3.

[55] Jorge Martínez Santamaría, "Nuestras razas decaen", en *Repertorio de Medicina y Cirugía,* Bogotá, Vol. 11, Nº 8 de mayo, 1920, p. 412-419; Miguel Jiménez López, "En torno a la raza: Réplica al doctor Martínez Santamaría", *Repertorio de Medicina y Cirugía,* Bogotá, Vol. 11, Nº 1 de agosto, 1920, p. 589-593.

> por el doctor Jiménez López, que la degeneración es patrimonio de los bogotanos y nada más[56].

Jiménez López identificaba la base del problema como biológica antes que educativa, social o psicológica pues, según su criterio, la educación no era "el factor primero en la evolución de las sociedades humanas; ella no puede sino crear un hábito; no hace sino organizar lo que la herencia ha transmitido en bloque"; motivo por el cual invitaba a fundar "por medio de la herencia y de la procreación, algo distinto y digno de ser fijado por la educación"[57]. Para esto era necesario promover una "corriente copiosa de inmigración de razas sanas, fuertes y disciplinadas por hábitos seculares de trabajo y exentas, en cuanto sea posible, de las enfermedades sociales que están determinando nuestra regresión"[58].

Se apoyaba en Gustavo Le Bon, para hacer consideraciones en torno a los troncos étnicos recomendables para el cruzamiento de la raza colombiana y afirmaba que no debería existir mucha diferencia numérica entre ellos, ni diferir demasiado en sus caracteres, a la vez que debería sometérseles a idénticas condiciones ambientales por largo tiempo. Agregaba que una de las razas debía poseer caracteres orgánicos y psicológicos que le permitiesen compensar los defectos de la que se buscaba mejorar[59].

Así, Jiménez López quería reproducir el modelo de hombre europeo que se había impuesto como hegemónico en la época, aconsejando privilegiar cruzamientos que permitiesen "la evolución hacia el tipo de belleza física admitido hoy en el mundo", como "condición primera en el mejoramiento de las razas". Por este motivo, rechazaba la inmigración de japoneses, pues la semejanza entre los rasgos físicos de estos con los de los indígenas, llevaría a una completa regresión al producirse una mezcla con ejemplares característicos de la raza mongólica[60].

---

[56] Jorge Martínez Santamaría, "Nuestras razas decaen", en *op. cit*., p. 418.

[57] Miguel Jiménez López (psiquiatra), "Primera conferencia". Dictada en el Teatro Municipal el día 21 de mayo de 1920), en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza, op. cit,* pp. 72, 73, 74.

[58] Miguel Jiménez López, "Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. Memoria presentada al Tercer Congreso Médico Colombiano, reunido en Cartagena en enero de 1918", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza, op. cit,* p. 37.

[59] *Ibid.*, p. 38.

[60] Miguel Jiménez López, "Primera conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *op. cit,* p. 75.

Respecto a la raza negra, Jiménez afirmaba que en los climas bajos y en las regiones del litoral, "una ola de sangre de color oscurece de día en día nuestra población imprimiéndole a la vez sus rasgos morfológicos y sus reacciones morales", acrecentando, con algo de prejuicio, que "los países donde el elemento de color va siendo preponderante han marchado lenta pero seguramente hacia el estado de tutela y de protectorado por otras razas mejor dotadas", como podía apreciarse en Santo Domingo y Haití[61].

Aunque indígenas y negros habían evidenciado capacidad de adaptación a las condiciones del trópico, se habían "mostrado, hasta hoy, incapaces de producir, ni de asimilar tan sólo, las altas formas de la cultura humana"[62]. En su opinión, era necesario seguir los ejemplos de Argentina, Uruguay, los Estados Unidos y el sur del Brasil, en donde se había dado prioridad a la inmigración de raza blanca: "Una corriente de inmigración europea suficientemente numerosa iría ahogando poco a poco la sangre aborigen y la sangre negra que son, en opinión de los sociólogos que nos han estudiado, un elemento permanente de atraso y de regresión en nuestro continente"[63].

En el año de 1923 cuando Jiménez López se desempeñaba como ministro de gobierno, se emitió la ley 114 en la cual se fomentaba y reglamentaba la inmigración "con el fin de propender al desarrollo económico e intelectual del país y al mejoramiento de sus condiciones étnicas, tanto físicas como morales", privilegiando "la inmigración de individuos y de familias que por sus condiciones personales y raciales no puedan o no deban ser motivo de precauciones respecto del orden social o del fin que acaba de indicarse"; al tiempo que quedaba "prohibida la entrada al país de elementos que por sus condiciones étnicas, orgánicas o sociales sean inconvenientes para la nacionalidad y para el mejor desarrollo de la raza"[64].

De manera diferente, para Alfonso Castro, uno de los intelectuales que desde Medellín confrontó a Jiménez López, las características de la población

[61] Miguel Jiménez López, "Novena conferencia. Segunda del Doctor Jiménez López y última de la serie", Dictada el 23 de julio de 1920, en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza, op. cit*, p. 352, 353.

[62] Miguel Jiménez López, "Primera conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza, op. cit,* p. 47.

[63] *Ibid.,* p. 74.

[64] Poder legislativo", en *Diario oficial*, Bogotá, 8 de enero de 1923, Año LIX, Folios 18693, 18694.

colombiana y sus diferencias con el prototipo de hombre europeo, indicaban la capacidad de adaptación de las nuevas generaciones frente al medio, lo cual, lejos de significar un retroceso, evidenciaba avances que inducían a pensar, más que en inmigraciones, en fortalecer la raza mestiza, la cual se había aclimatado a las condiciones del continente americano. Retomando las aseveraciones del antropólogo culturalista Franz Boas, afirmaba "que los mulatos y mestizos no son inferiores moral ni físicamente a ninguna raza de las reconocidas como superiores, pues no existe ningún hecho exacto que así lo confirme" y al juzgarlos "no se deben confundir las causas sociales con las hereditarias"[65].

Por su parte, los conferencistas Rafael Escallón[66] y Carlos Alberto Lleras Acosta[67], participaron de las tesis de Jiménez López. Rafael Escallón, abogado penalista —discípulo de Enrico Ferri, 1856-1929— habló sobre la "capacidad psicológica de la raza", remitiéndose al problema de la criminalidad[68], mientras el sacerdote Lleras Acosta se refirió a la psicología y moral de la raza[69]. Es necesario mencionar la vinculación que Lleras Acosta tuvo con actividades relacionadas con la acción social y los proyectos de vivienda obrera en algunos sectores de Bogotá, esfera en la cual también hubo preocupación en el período, llevándose a cabo diferentes estrategias sobre los usos y costumbres de la población en materia de vivienda[70].

Eduardo Santos (1888-1974), quien sería presidente durante el período de la República Liberal (1930-1946) en el cuatrienio de 1938-1942, opinaba, desde el editorial de *El Tiempo,* que la conferencia de Escallón, aunque acertaba al detectar la indiferencia política de las elites frente a los problemas nacionales y la mala calidad de la instrucción, poseía una mirada pesimista e injusta pues no daba una idea exacta del pueblo colombiano, sino que

[65] Alfonso Castro, *Degeneración colombiana*, Medellín, Arango, 1920, p. 40.

[66] Como ya se dijo esta conferencia no fue incluida en la compilación de Luís López de Mesa; fue dictada el 28 de mayo de 1920.

[67] Esta conferencia tampoco fue incluida en la publicación de Luís López de Mesa; fue dictada el 16 de julio de 1920.

[68] "Conferencia de la Asamblea de estudiantes", *El Tiempo,* Bogotá, 27 y 28 de mayo de 1920, pp. 3, 5.

[69] *Ibid.,* p. 5.

[70] Carlos Alberto Lleras Acosta, *La acción social y los barrios obreros*, Bogotá, La Cruzada, 1913, p. 2.

veía solo lo malo, lo deficiente y lo enfermizo[71]. Por su parte, el conferencista Jorge Bejarano resaltaba que Escallón, aunque discípulo de Ferri, parecía apoyarse más en los postulados de Cesare Lombroso (1835-1909) que asociaban criminalidad con descripciones antropométricas, interpretación que ya estaba siendo dejada de lado en el campo científico[72]. En opinión de Jiménez López, los conferencistas Escallón y Lleras Acosta comulgaban con su punto de vista y se apoyaban en Morel al identificar "la concepción primitiva de una desviación biológica de las razas que pueblan nuestra zona"[73].

El médico Luís López de Mesa también se encontraba cercano a las ideas de Jiménez López. Luís López de Mesa fue uno de los intelectuales que realizó estudios pioneros de corte tanto psicológico como sociológico en Colombia y tal vez una de las figuras más influyentes en el pensamiento social en la primera mitad del siglo xx. Al hacer una descripción de la población en las distintas regiones del país, este identificaba los inconvenientes causados por la heterogeneidad, tanto étnica como geográfica, para la constitución de una república unitaria[74]. Aunque hablaba de una mezcla ideal de las distintas *razas regionales,* extrayendo las mejores cualidades de cada una: "en ese panorama de ensueño veo la lenta fusión de las razas con sus méritos peculiares: la gracia bogotana, la dulzura tolimense, el vigor antioqueño, la altivez santandereana, la alegría de los pueblos del litoral"[75]. Este intelectual era partidario de una política de inmigración, pues cuando entraba a analizar las características de los grupos étnicos que conformaban la población, expresaba sus reticencias respecto a los indígenas y a los negros.

---

[71] "El problema de la raza y la conferencia del doctor Escallón", *El Tiempo,* Bogotá, 29 de mayo de 1920, p. 1.

[72] Jorge Bejarano (Higienista), "Quinta Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.*, pp. 242-243. Según lo que hemos podido establecer esta conferencia no fue dictada en el Teatro Municipal sino en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional el 18 de mayo de 1920.

[73] Miguel Jiménez López, "Novena conferencia. Segunda del Doctor Jiménez López y última de la serie", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza, op. cit,* p. 349.

[74] Luís López de Mesa (psicólogo), "Segunda Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *op. cit.*, p. 98. Dictada el 18 de junio de 1920.

[75] Luís López de Mesa, "Tercera Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit*, pp. 133, 134. Dictada el 25 de junio de 1920.

Así, cuando se refería a los indígenas los describía como una raza decaída que poseía la "índole de los animales débiles recargada con la malicia humana", expresión de pueblos en el final de sus días[76]. Respecto a los negros, argumentaba que la observación sobre su presencia en las civilizaciones europeas y americanas imponía un "criterio pesimista para un futuro lejano en que el influjo de la sangre oscura predomine". Proponía políticas de inmigración según las necesidades regionales y en la mira de reforzar la soberanía nacional, soñando "con un producto de selección, si lo preparamos desde ahora y desde ahora le evitamos los mil peligros que lo cercan"[77].

En cuanto a los valores estéticos, se distanciaba de la tradición indígena subrayando cómo, en lo referente a la estética, "el refinamiento y el adelanto son indiscutibles, y buenas, sino excelentes, las condiciones de la raza" colombiana; fenómeno visible en ciudades como Bogotá, en donde las fachadas de las viviendas expresan "menos indígena y bravía percepción de los colores, más higiene y delicadeza sentimental"[78].

Frente al enfoque biológico de Jiménez López, López de Mesa resaltaba sus propios aportes en cuanto al análisis cultural y político, entendiendo, del modo que había sido expuesto por Taine, la idea de raza como nación, lo cual ampliaba la mirada "de la raza como sangre" a la de "la raza como espíritu y también como nacionalidad". Afirmaba, entonces, que la nación se había formado en el siglo XIX a través del proceso de independencia, sin que mediara inicialmente un espíritu de nacionalidad pues los caudillos que hicieron suya la causa independentista, no tenían un criterio claro sobre la conformación de la nación, al estar movidos tan solo por una "vaga aspiración americanista" [79].

Una vez surgido este espíritu nacionalista, no existía, todavía, según él, un concepto político preciso sobre la nación, lo cual fue motivo de guerras civiles pues los partidos políticos no tenían una clara conformación ni

[76] Luís López de Mesa, "Segunda Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.*, p. 106.

[77] Luís López de Mesa, "Tercera Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit,.* pp. 130-132.

[78] Luís López de Mesa, "Segunda Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.*, p. 110.

[79] Luís López de Mesa, "Tercera Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.*, p. 138.

representación. Por estos motivos, igual que muchos de los intelectuales de este período, López de Mesa consideraba que "el siglo xx nos sorprendió sin haber formado la república" y "sin igualdad de los partidos ante el ejercicio de la democracia". Para él, fue solo en el año de 1910, debido a las reformas constitucionales que dieron representación a los dos partidos tradicionales —posibilitando al entonces minoritario partido liberal (en el cual este militaba) participar del reparto político— que se había creado "la unidad espiritual de la república"[80].

López de Mesa opinaba, además, que la separación de Panamá en 1903 había dejado enseñanzas que condujeron a atenuar las disputas políticas y las guerras civiles, permitiendo a la nación comenzar a existir material y jurídicamente, emprendiendo "una vida de progreso y de legítima civilización, dentro de la unidad de una democracia soberana". Fiel al mecanismo de *invención de las tradiciones*, al que aludíamos al inicio, tanto él como muchos de los intelectuales comenzaron a hablar de una vida de "tradición civilista y amor a la democracia", que pareciera remontarse al principio de los tiempos. Así, a la vez que puntualizaba que solo diez o veinte años atrás el país venía de una serie de guerras civiles que lo desangraron a lo largo del siglo xix, este argumento no le impedía afirmar que, a partir de las reformas de 1910, la existencia de la democracia y de la tradición civilista tenía un carácter "secular" [81].

El pensador insistía en la importancia de la lengua como parte de la identidad nacional y en la necesidad de unificar, por medio de la escuela primaria, los diferentes acentos regionales, así como solucionar los problemas que presentaban las clases populares, quienes revelaban su pobreza mental a través de un vocabulario pobre y lleno de interjecciones, con una "fonética perturbada" y una "sintaxis inverosímil". Era necesario, al respecto, seguir el ejemplo de "las naciones más avanzadas" que "cuidan de su idioma, como exponente cultural, como continente del espíritu de sus razas y de la modalidad nacional que las informa, diferencia y guía, y como vehículo inapreciable de sus propias ideas, carácter y sentimientos"[82].

[80] *Ibid.*, p. 139.

[81] *Ibid.*, p. 139.

[82] Luís López de Mesa, "Segunda Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.*, p. 97.

Mostrando la importancia de la educación respecto a la formación ciudadana, López de Mesa identificaba, con base en investigaciones adelantadas por él mismo sobre la población escolar, el desarrollo intelectual de los niños colombianos como equiparable al de los norteamericanos y situaba los obstáculos para su desarrollo en las deficiencias de la escuela y de la familia, especialmente en el caso de las clases pobres, lo cual no permitía tener un nivel satisfactorio "como preparación para la ciudadanía, y menos aún para la vida de una democracia como la nuestra". Según su criterio, las clases humildes solo alcanzaban el 35 % del término medio de erudición, comparable con la "experiencia de un niño de 10 años de edad y por lo tanto insuficiente para las luchas por la vida". Asimilando, en esta ocasión, el concepto de raza con el de clase, afirmaba que a estas clases humildes, "desamparadas cuando se comparan con una clase o raza superior, la naturaleza las compensa con atributos de desconfianza y malicie"[83].

Los problemas de la raza, o de la nación, eran sintetizados por López de Mesa en tres aspectos. Uno, la amenaza a la soberanía nacional debido a los intereses económicos de los Estados Unidos en el territorio colombiano; dos, la insuficiencia en la educación "que hace del pueblo un niño incapaz de luchar victoriosamente por la vida" y, tres, la escasez de recursos económicos para el desarrollo general del país y para la higiene. De igual manera, identificaba algunos "grupos étnicos vigorosos", que según el texto de su conferencia no vacilamos en afirmar que estaban constituidos por población blanca y perteneciente a las elites económicas y políticas, los cuales, "después de un siglo de vicisitudes", están "a punto de sacar adelante la raza y la república" [84].

Como fruto de sus análisis, el intelectual concluía que "no hay degeneración pero sí peligros, y que esos peligros son de muerte", lo cual se podría evitar con la fuerza procedente del exterior, materializada en imágenes de riqueza y de nuevos ideales de ser humano que constituían una alternativa frente a nuestros males. En sus palabras, con el "capital extranjero va llegando,

[83] *Ibid.,* pp. 97, 98.

[84] Luís López de Mesa, "Tercera Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.*, pp. 144, 148, 149.

y va llegando nueva sangre de inmigración, sobre todo alemana, cuyas virtudes domésticas darán entre nosotros óptimos frutos de selección"[85].

Así mismo, López de Mesa dejaba entrever el creciente centralismo que caracterizará al país y las representaciones de la elite ubicada en la capital, según las cuales la solución de los problemas debía proceder del *centro,* es decir, de Bogotá. De tal forma, aludía a la situación crítica de varias poblaciones del país y mencionaba que, en contraste, podía observarse "una sociedad inteligente que vigila desde las cumbres de los Andes el hogar patrio y tiende las manos en ayuda fraternal, ordenando la lucha, distribuyendo su sangre y previendo el porvenir"[86].

Jorge Bejarano inició su conferencia con una cita de Alfonso Castro que decía: "no estamos perdidos ni mucho menos. Nuestra raza apenas ha empezado a formarse"[87]. Argumento con el que coincidían intelectuales como Emilio Robledo (1875-1962)[88] y Diego Mendoza[89] (1859-1933), quienes, aunque no participaron de las conferencias en el Teatro Municipal, escribieron en la prensa y en otros medios de difusión, discrepando de lo que calificaban como la mirada pesimista de Jiménez López. Para este grupo de intelectuales, al igual que para Calixto Torres Umaña y Lucas Caballero, las condiciones de la raza sí estaban marcadas por la debilidad, pero no debido a la degeneración sino a las características de un pueblo en formación, a una raza no consolidada fruto del proceso de mestizaje aún no concluido, así como de lo reciente de la República, la cual llevaba nada más un siglo de conformación e incluso, para muchos, solo se había cristalizado a partir de 1910.

Jorge Bejarano también objetó en su conferencia los argumentos de Jiménez López y cuestionó la validez científica de los datos estadísticos y las pruebas empíricas aportadas por este, a la vez que discutió la pertinencia de

[85] *Ibid.,* p. 149.

[86] *Ibid.,* p. 132.

[87] Jorge Bejarano, "Quinta Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.,* p. 187.

[88] Emilio Robledo, "¿Existe una degeneración colectiva en Colombia?", en *Repertorio de Medicina y Cirugía,* Bogotá, Vol. 11, Nº 10, julio de 1920, p. 522-543.

[89] Ver: Diego Mendoza, "¿Decaen nuestras razas?", en *El Espectador,* Bogotá, abril, 13, 14 y 15 de 1920, p. 1; Alfonso Castro, *Degeneración colombiana*, *op. cit.*

aplicar estudios hechos para Bogotá a otras partes del país y a los países situados en el trópico. Al igual que Alfonso Castro, señalaba que no era posible partir de la tesis sobre la decadencia actual de los indígenas, pues se carecía de "datos sobre los rasgos étnicos que caracterizaban las razas que habitaban la Nueva Granada". Bejarano proponía, en cambio, una interpretación basada en el choque cultural, pues los rasgos presentados por los indígenas estaban marcados por el avasallamiento al que fueron sometidos y no eran fruto, por lo tanto, "de degeneración celular sino de la insólita invasión que derrumbó sus dioses, sus costumbres y asoló su incipiente nacionalidad"[90].

Para Castro:

> Carecemos, por lo demás, de términos de comparación, pues muy poco se sabe de una manera científica, verdaderamente antropológica, lo que fue la existencia de los primitivos pobladores de América, y poco, lo que fue la larga noche de la Colonia, envuelta en las brumas de la ignorancia[91].

Con la idea del choque cultural coincidía también Castro quien, al referirse al argumento sobre la superioridad de las razas que poblaron América respecto a las que la habitaban en la actualidad, afirmaba cómo esta idea podría ser válida, en el caso de los aborígenes, si estos hubiesen continuado su desarrollo, pero, infelizmente:

> Los conquistadores, portadores de civilización cristiana, se encargaron de aniquilarlos a fuego, sangre e ignorancia, obligándolos a retroceder en los avances realizados, destruyéndoles las poblaciones, templos y monumentos […] Hijos de esos infelices, son los seres dolientes y embrutecidos que vemos en algunas de nuestras ciudades y pueblos, corroídos por la miseria, sin aspiraciones, instintivos, mirados con desdén criminal por los gobiernos y explotados por los amos, bajo una forma de esclavitud inaudita disfrazada de libertad republicana[92].

No obstante, Bejarano estaba convencido, y tal vez en esto coincidían todos los polemistas, de que la raza europea era "superior en lo moral e intelectual",

---

[90] Jorge Bejarano (higienista), "Quinta Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.,* p. 188.

[91] Alfonso Castro, *op. cit*., p. 5.

[92] *Ibid*., p. 36.

a pesar de verse "impedida para la multiplicación porque su objeto no era poblar ni asimilar", al tiempo que por "indiferencia hacia las razas inferiores, se aglomeró, reproduciéndose con lentitud, en los altiplanos y regiones suaves". La raza negra no le merecía un juicio valorativo tan alto como la blanca, mencionando que aquella se había reproducido "prodigiosamente", poblando "las extensas comarcas de nuestros valles y ríos", "favorecida por el sol tropical, por sus costumbres salvajes y por su escasa intelectualidad y moralidad". En síntesis, para Bejarano las razas que poblaron Colombia no fueron una sola sino el resultado de la mezcla racial que había posibilitado "políticamente, el advenimiento de una democracia", pues "probado está que la promiscuidad de razas, en las que predomina el elemento inferior socialmente considerado, da lugar al reinado de las democracias"[93].

Bejarano retomaba para el análisis de las poblaciones elaboraciones que, en el campo de las ciencias sociales, daban prioridad a lo social y lo cultural por encima de las características morfológicas; desplazamiento que llevará, al avanzar el período, a un mayor uso del término de etnia en lugar del de raza, en varios de los escenarios intelectuales. En esta dirección, Bejarano señalaba la dificultad de "dar a la palabra raza su verdadera acepción" y los inconvenientes de hablar de razas puras, pues con base en percepciones de esta índole se estaban presentando en Europa problemas de discriminación. Se lamentaba de la difusión de las tesis de Gobineau sobre la desigualdad de las razas y afirmaba cómo a medida que la humanidad avanzaba retrocedía la teoría de las razas que había dado cabida a odios y divisiones sociales[94].

Ante un público, en esta ocasión en parte femenino, Bejarano afirma que las mujeres tenían el deber de cuidar de las nuevas generaciones pues ellas constituían, en su calidad de madres, la patria. Por ello, las instaba a romper con una serie de hábitos y costumbres que contravenían el modelo cultural introducido por la modernidad, debiendo "adoptar hábitos de higiene" y cuidar de "detalles en el vestir, en el comer y en el aseo", así como "en el uso ordenado del tiempo", distribuyendo de manera armónica "el trabajo material con el intelectual". Finalmente, las interpelaba diciéndoles: "Madres

[93] Jorge Bejarano (higienista), "Quinta Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.,* pp. 192-193.

[94] Jorge Bejarano, "Sexta Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.,* p. 231.

recordad que no hay mejor inmigración que la de vuestros propios hijos […] En vuestras manos está el porvenir de nuestra raza"[95].

En cuanto al público juvenil, Bejarano afirmaba que la iniciativa tomada por los estudiantes, de convocar a las conferencias y debatir públicamente los problemas nacionales, le evocaba el período colonial cuando se discutía en los cabildos el problema de la libertad. Actitud que demostraba "que la raza no degenera que antes bien tiene nuevos y vigorosos retoños"[96]. Se refería, además, a los esfuerzos de renovación educativa adelantados en los diferentes departamentos del país, mencionando el Gimnasio Moderno[97] como arquetipo a seguir.

Igualmente, el autor hacía mención a la distancia a tomar por parte de las nuevas generaciones de "un pasado lleno de tormentas" pues lo que existe es "un presente en que la paz se afirma", ya que "si analizamos nuestra vida como Nación, veremos que la República y la Democracia son la base de su constitución". El país era joven y por lo tanto, si bien "las democracias antiguas podrán vivir de la tradición, las modernas deben vivir de la innovación". Lleno de optimismo y confianza en el porvenir concluía su conferencia articulando tres elementos claves en el imaginario de buena parte de los intelectuales del período, Dios, nación y progreso, afirmando que "hay un Dios para todas las naciones: Dios que las asiste bajo la palpable forma del progreso"[98].

El pedagogo Simón Araujo, aludiendo a sus 35 años de experiencia docente, centró su intervención en rebatir las tesis de Jiménez López respecto a la falta de entusiasmo y de capacidad intelectual de la juventud. Aclaraba cómo los problemas sobre la formación de la juventud, y otras de las dificultades expuestas por los conferencistas, obedecían a la escasez de recursos económicos, considerándose apatía lo que se debía más bien a la impotencia

[95] *Ibid.,* p. 215.

[96] *Ibid.,* p. 217.

[97] Establecimiento fundado en Bogotá por un grupo de empresarios y a la cabeza del pedagogo liberal Agustín Nieto Caballero, constituyéndose en una de las instituciones dedicada a la formación de las elites y pionera en la difusión y aplicación de los principios de la Escuela Nueva o Activa que alcanzó renombre internacional.

[98] Jorge Bejarano, "Sexta Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.,* pp. 252-254.

y no podía interpretarse erróneamente como degeneración. Al igual que Castro, hablaba de la necesidad de vías de comunicación y de elevar "el nivel moral, el intelectual y el económico de nuestras masas", por medio "de la instrucción y el trabajo fecundo", lo cual permitiría reducir la distancia "entre los seres de fortuna terrenal y la carne de la desnudez, del hambre, de las enfermedades y de la ignorancia" de los pobres[99].

El médico Calixto Torres Umaña, padre del sacerdote Camilo Torres, centró su exposición en los problemas de la población desde el punto de vista biológico y en los aspectos relacionados con la nutrición. Afirmaba que "las razas humanas no tienen porque escaparse a las leyes generales de la biología", al tiempo que identificaba algunos obstáculos que incidían en "la imperfección nutritiva" de la población colombiana, como eran "el alcoholismo, el chichismo, la polimortalidad infantil" y la "acción deletérea" que el trópico causaba "sobre las razas". Aseguraba que "la inteligencia del hombre dispone de medios infalibles para hacer de los trópicos regiones favorables a las condiciones de la vida animal", lo cual no le impedía reconocer, al mismo tiempo, la presencia de signos de inferioridad biológica en la raza colombiana. A diferencia de Jiménez López y de López de Mesa, Torres Umaña pensaba que las razas en Colombia "están debilitadas pero no son razas de decrepitud prematura ni están agonizando todavía"; no obstante, eran razas a las que era necesario fortalecer a través de la educación higienista, el mejoramiento de la alimentación y la lucha contra el analfabetismo[100].

Lucas Caballero, de profesión abogado, sociólogo, político y general retirado, quien había participado activamente en la paz con los conservadores en la guerra de los Mil Días, conflicto que condujo, entre otras cosas, a la pérdida del canal de Panamá, inició su conferencia diciendo que de la claridad en torno a si la raza degeneraba o no y las soluciones que de allí se pudiesen derivar, dependían las posibilidades de "nuestra vida como nación soberana". Partiendo de su confianza en los progresos de la ciencia que dominaban "por parejo el elemento humano y el medio físico", aseveraba que en el análisis sobre la población no se podía considerar tan solo el aspecto biológico, proponiendo

[99] Simón Araujo (institutor), "Séptima Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.,* pp. 258, 286, 271. Dictada el 11 de junio de 1920.

[100] Calixto Torres Umaña (fisiólogo), "Cuarta Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.,* p. 182. Dictada el 2 de julio de 1920.

que se le enfocara como un problema social que abarcaba lo biológico, lo psicológico, lo institucional, lo económico y lo ético, cuyo análisis competía a la sociología como ciencia capaz de abordar de manera global el problema.

Caballero coincidía con López de Mesa, Castro y Bejarano, en que los troncos étnicos que conformaron la nación colombiana habían sido varios, motivo por el cual era difícil asegurar la existencia de unidad racial, ya que "todas las naciones de la edad contemporánea son producto de variedades étnicas que el tiempo ha venido cruzando". Señalaba, además, que el progreso no era uno sino múltiple y complejo, intentando legitimar, de este modo, la validez de las particularidades del camino emprendido por la sociedad colombiana.

Al cuestionar el concepto de raza como unidad biológica, Caballero aducía, al igual que lo hacía López de Mesa en algunos apartes, que el concepto de raza se refería más bien a los Estados nacionales y, por lo tanto, a una unidad ideológica más que orgánica o biológica. En este sentido, proponía interpretar el concepto de raza como expresión del proceso de unificación que "la población ha tenido en torno a la constitución del Estado-nación". Usando un lenguaje que evocaba al darwinismo social, decía que este fenómeno se venía dando en otros lugares del mundo y consistía en "la homogeneización de creencias, de sentimientos y de intereses comunes que la historia viene produciendo merced a las dos grandes fuerzas biológicas de la adaptación y del cruzamiento"[101].

Al hacer una comparación entre el individuo y la sociedad, el autor hacía uso del concepto de alma nacional acuñada por Le Bon y afirmaba que esta estaba constituida, al igual que la de los individuos, por "la síntesis de todo su pasado, la herencia de todos sus antecesores y el móvil de sus procederes", síntesis que era decantada a través de sucesivas generaciones y se hacía "todopoderosa en los dominios de lo inconsciente". Por este motivo, era necesario que los pueblos asimilasen las tradiciones que les eran propias, puesto que este proceso de *apropiación de su identidad,* los tornaría idóneos para dirigir sus propios destinos: "Un pueblo inconsciente de su unidad, inorgánico, sin concierto de acción, no puede sostener un gobierno constitucional ni menos puede practicar el gobierno del pueblo por sí mismo, ya sea

[101] Lucas Caballero (sociólogo), "Octava Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.,* pp. 293, 295. Dictada el 9 de julio de 1920.

en forma directa o representativa". Este bagaje cultural se elaboraba y difundía a través de procesos formativos llevados a cabo en diferentes espacios sociales, siendo interiorizado como "espíritu", "alma nacional", "psicología colectiva". De paso, indicaba que en el alma nacional existía la "semilla indígena", la cual se expresaba en la "naturaleza dulce y dócil del pueblo colombiano en que hoy arraigan nuestras instituciones políticas", afirmando, además, que "nuestra cultura cívica es indígena"[102].

No obstante, a pesar de esta última afirmación sobre lo indígena, Caballero dejaba en claro el carácter elitista de su concepción sobre la configuración de la nación, al anotar que "las clases dirigentes, la elite de las sociedades" son "las que dan impulso y marcan el derrotero de los pueblos", pues cuando "las masas populares, en vez de ser dirigidas son directoras, el retroceso ha sido una ley histórica indefectible". En esta misma línea, argumentaba la importancia de tomar conciencia de los deberes cívicos por parte de los ciudadanos, priorizando, no obstante, el caso de "las clases altas y cultas de la sociedad", para garantizar "el gobierno republicano" el cual es la "forma de expresión del carácter nacional"[103].

Como medidas para fortalecer la raza Caballero recomendaba mejorar la educación en todos los niveles, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria, haciendo énfasis en la educación física y psicológica como garantes de individuos con energía y voluntad. Aunque no se manifestaba contrario a la inmigración decía que era necesario prestar atención para no perder "nuestra identidad y bandera soberana". Igualmente, insistía en la utilidad de los estudios sociales para la introducción de reformas pues estas permitían entender "las leyes que rigen el modo de sentir y de proceder de la naturaleza humana, así en los individuos como en los pueblos". Finalizaba su conferencia, en consenso con los demás expositores, recordando el importante papel de la mujer en el propósito de "mejorar la suerte nacional", pues su influencia era "decisiva para adquirir la cultura y el bienestar a que nuestra patria está llamada"[104].

Al término de las conferencias Miguel Jiménez López opinó que si bien la mayoría de los conferencistas se habían pronunciado en contra de su tesis,

[102] *Ibid*., pp. 296, 297.

[103] *Ibid*., pp. 298, 318.

[104] *Ibid*., pp. 327, 329.

haciéndole admitir su "derrota ante ese conjunto muy respetable de ideas, afectos y sentimientos que se llama la opinión nacional", no se declaraba derrotado ante su propia conciencia, pues por lo menos había consenso entre los polemistas respecto a que la "raza colombiana" tenía problemas a solucionar. Como balance global destacaba el predominio de los mestizos en el país, sus potencialidades pero también sus limitaciones, afirmando como, en contraste con las dificultades evidenciadas por las razas indígenas, negra y blanca, para sobrevivir en el trópico, la raza mestiza había conseguido mayores posibilidades de adaptación, siendo la más organizada y "un producto que con higiene y educación apropiada podría llegar a ser capaz de alguna eficiencia colectiva" [105].

Lo anterior, sin dejar de resaltar los nexos que para él existían entre raza y formación de instituciones políticas, los cuales le llevaban a explicar las dificultades de los países latinoamericanos desde argumentos raciales. Así, señalaba que el mestizo "hasta hoy por la falta de dominio propio se ha visto poco organizado para la vida democrática y autónoma", como lo señalaban las experiencias de Bolivia, Paraguay, México, Perú y los países de Centroamérica, en los cuales se registraba una historia política agitada[106].

Posteriormente Jiménez López exponía otras de las dificultades con las que se debatían las representaciones del período respecto a la nación, a las relaciones entre las elites y el pueblo, sobre cuál de estos polos representaba la legitimidad de la nación, en qué lugar de la pirámide social se situaban uno y otro, y cuál era el *color* de la *raza nacional* que representaban. Para él las diferencias entre la elite y el pueblo constituían "el verdadero problema sociológico de nuestras nacionalidades" y representaba a las elites como el sector blanco de la sociedad que vivía en los "centros donde hay un florecimiento industrial y capitalista que casi se nos ha impuesto por la fuerza expansiva de otros pueblos"; existiendo, en contraste,

> Toda esa ingente masa de hombres negros, pálidos, cobrizos, tan colombianos como nosotros mismos que necesitan saber siquiera qué es la libertad y qué es la patria; que reclama en silencio de una nación que los ha mirado con desvío y que ha dejado que su cerebro se atrofie y que su vigor se extinga.

[105] Miguel Jiménez López, "Novena conferencia. Segunda del doctor Jiménez López y última de la serie", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.,* p. 333.

[106] *Ibid.,* p. 354.

Subrayaba, entonces, el desfase existente entre el ritmo del progreso liderado por las elites y esta masa que abarcaba al 97 % de la sociedad que "lo impide y entorpece por inferioridad orgánica y por inferioridad mental"[107].

Al afirmar que el pueblo constituía el fundamento de la República, Jiménez López preguntaba a las elites si estaban dispuestas a continuar el proceso de modernización, con un pueblo que es un peso muerto o, por el contrario, querían remediar sus males y "asimilarlo", haciéndolo parte de la nación. En sus palabras:

> El pueblo ha sido entre nosotros, en el pasado, el sostén y el escudo de la República; más hoy por sus precarias condiciones, ha venido a ser la impedimenta en nuestra marcha hacia el progreso. ¿Querrán seguir con él, como peso muerto, las clases dirigentes de nuestros países? ¿Querrán marchar con el lento progresar del molusco, que lleva a cuestas el pesado caracol que lo envolvió? ¡Seguramente que no!

Instaba entonces a la búsqueda de soluciones apoyadas en la ciencia, la educación y, por supuesto, la inmigración. Terminaba su intervención exponiendo su sueño más querido sobre la raza colombiana y el modelo de nación que debía ser imitado, diciendo: "abramos nuestras fronteras a todos los vientos de renovación y a todas las razas fuertes y hermosas del universo, que, así han llegado a la cumbre los Estados Unidos y Argentina"[108].

La prensa no dejó de hacer comentarios elogiando la importancia de la polémica emprendida en el Teatro Municipal, se destacaron las grandes cualidades y la preparación científica de los expositores y se hizo un balance en el que primaba el optimismo por encima de las posiciones catastrofistas, considerándose que una vez se hiciese conciencia sobre los problemas de la raza y se emprendiesen las acciones pertinentes para su solución, sería plausible confiar en un futuro para el país, puesto que existía la convicción de que "Colombia no declina[ba]"[109].

Para algunos columnistas de la prensa nacional, Jiménez López había logrado convocar con sus reflexiones:

---

[107] *Ibid.,* pp. 362, 363.

[108] *Ibid.,* p. 367.

[109] "Última conferencia sobre el problema de la raza", en *El Tiempo,* Bogotá, julio 25 de 1920. p. 1; "Los problemas de la raza", en *El Tiempo,* Bogotá, julio 27 de 1920, p.1.

> A las tres fuerzas defensivas de la raza y del porvenir: a los grupos privilegiados, que son en la República como la aristocracia del saber […]; a la juventud universitaria, para que se prepare a defender la heredad, dentro de la sangre y del espíritu, como cumple a su generosidad y a su destino; […] a la mujer colombiana, para que coadyuve, como sabe hacerlo, a la empresa gloriosa de elevar constantemente y de depurar valerosamente a la raza en sus más preciados bienes de la sangre, la soberanía y de la libertad[110].

En esta cita se puede ver la superposición simbólica del componente orgánico, biológico, de la nación, constituido por la raza, la sangre, con el componente inmaterial, lo espiritual, representado en los valores de la soberanía y la libertad, los cuales, a su vez, se materializan en un territorio que los contiene, en una "heredad" a defender.

Respecto a las estrategias diseñadas para el fortalecimiento de la raza, todos los conferencistas coincidían en la importancia de la educación higienista, entendida como la posibilidad de inculcar nuevos hábitos y costumbres relacionadas con el cuidado del cuerpo, pero también con las viviendas, los locales escolares y de trabajo. Ideas en las que se expresaban disposiciones concernientes a los cuidados de la fuerza de trabajo, al "factor humano" y que se esperaba fuesen acogidas en todas las esferas sociales.

En este sentido, para Calixto Torres, la higiene debía constituirse en una ciencia independiente cuyo objetivo primordial era servir a la patria[111]. Según Emilio Robledo "paz, higiene y educación de acuerdo con las necesidades modernas, tal es, en síntesis, el trípode terapéutico para la curación de esta enfermedad de retardo que padecemos"[112]. Por su parte, para Alfonso Castro la higiene constituía la base de la salvación de los pueblos intertropicales, la cual dependía de la educación y sus posibilidades de inculcar en el hogar, en la escuela y en el medio social, los hábitos necesarios para el cuidado y fortalecimiento de la raza, a la vez que indicaba la necesidad de introducir una "legislación científica sobre obreros y sobre casas de arrendamiento para los mismos y para las clases sociales poco pudientes"[113]. En este orden de ideas,

---

[110] *Ibid.*

[111] Calixto Torres Umaña, "Cuarta Conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.,* pp. 180, 182.

[112] Emilio Robledo, *op. cit.,* p. 541.

[113] Alfonso Casto, *op. cit.,* p. 87.

Jiménez López se refería a la importancia de reglamentar el trabajo de las clases jornaleras evitando el excesivo agotamiento físico, a la vez que mencionaba a la higiene como una de las medidas terapéuticas para fortalecer la raza mestiza. Igualmente la educación física fue importante como otra de las estrategias para el fortalecimiento de la raza en lo tocante a su constitución física y estado mental, bajo el dictamen de "mente sana en cuerpo sano".

Algunos se refirieron a la incidencia del debate sobre las políticas públicas, mencionando, entre otros aspectos, el proyecto de ley tendiente a la creación del Ministerio de Higiene y Asistencia Pública presentado por el doctor Anselmo Gaitán[114]. En este mismo sentido, Jorge Bejarano escribió una columna llamada "Balance de un debate" en donde manifestaba, con lenguaje biologicista, los temores afincados en la opinión pública y en los conferencistas respecto a que del debate no quedase "sino el vago recuerdo de una literatura exuberante, como todo lo que vegeta en nuestro trópico"; temores que consideraba, además, infundados, puesto que los conferencistas "llegamos a la conclusión de que nada hay de anormal en la célula animal, [pero] en la social y educativa sí hallamos un morbo que en forma de defecto o vicio, roe su protoplasma"; diagnóstico frente al cual los conferencistas habían sabido encontrar sus causas y proponer soluciones[115].

Al mismo tiempo, Bejarano señalaba, como resultado del debate, la reorganización del Hospicio de Bogotá, la puesta en marcha de las Salas Cunas y el mejoramiento de la "Gota de leche"[116], bajo la dirección de Calixto Torres. Así mismo, insistía en que no era posible aspirar a ser un pueblo civilizado si no se prestaba atención "al núcleo de su formación: la higiene y la salud pública", recordando la frase del intelectual liberal argentino Juan Bautista

[114] Anselmo Gaitán, "El Ministerio de Higiene: Proyecto de Ley", Bogotá, 26 de julio de 1920, p. 1 y 3.

[115] Jorge Bejarano, "Balance de un debate", en *El Tiempo,* Bogotá, 29 de julio de 1920, p. 3.

[116] La pobreza en la cual se encontraba el pueblo y la situación de mortalidad de la población infantil, a principios de siglo en la capital, llevaron a que "para aliviar la condición de tantas madres desvalidas y salvar la infinidad de vidas de niños que anualmente morían en la ciudad, se introdujeran programas que estaban funcionando en otros países, como era el caso de las Gotas de Leche […] A finales de 1917 el proyecto de la Gota de Leche empezó a tener luz verde en el seno de la Sociedad de Pediatría, donde se inició su funcionamiento […] Según el acuerdo 32 de 1919, desde el Concejo Municipal de Bogotá, se determinó que de los fondos municipales se destinara la suma de $150 pesos mensuales para el sostenimiento de la institución, siempre y cuando su dirección y administración quedaran a cargo de la Sociedad de Pediatría". Ver Cecilia Muñoz, "Gotas de Leche", en *Revista Credencial Historia*, Bogotá N° 118, octubre de 1999.

Alberdi (1810-1880) para quien "gobernar era poblar", pero para Bejarano poblar con elementos sanos[117], frase que también fue apropiada por Jiménez López quien decía que "gobernar es poblar", pero "poblar regenerando"[118].

Eduardo Santos mencionaba el desplazamiento dado en el período con relación al Estado y sus nuevas funciones, en consonancia con un Estado social de derecho, y explicaba de qué modo la atención hacia los problemas sanitarios, al mejoramiento y protección de la raza y de la infancia, al impulso a la enseñanza industrial técnica y a la preparación eficiente para el trabajo, hacían parte del interés estatal por proporcionar a la ciudadanía condiciones mínimas, transformando lo que "antes era caridad pública o simple beneficencia", en "asistencia pública", en un deber y una obligación social[119].

Simultáneamente, desde el mes de agosto, la prensa comenzó a anunciar la publicación que haría la revista *Cultura* de las conferencias en el mes de octubre, bajo la dirección editorial de Luís López de Mesa, solicitando la suscripción anticipada, por un valor de $2.00, ya que la edición sería limitada debido a dificultades financieras[120]. Simbólicamente, no sabemos si por pura coincidencia, la publicación apareció el 12 de octubre, fecha que constituye en varios países de América Latina una fiesta nacional en la cual se celebra *el día de la raza* y se conmemora el *descubrimiento* del continente americano por parte de los españoles[121].

Para Jorge Eliécer Gaitán (1898-1948), abogado penalista y destacado dirigente liberal, quien ocupará diversos cargos públicos y dentro de ellos, el Ministerio de Educación y el del trabajo, siendo asesinado el 9 de abril de 1948 dando pie a una revuelta popular en varias ciudades del país, pero en especial en Bogotá, lo cual condujo a hablar de "El Bogotazo", los argumentos sobre lo racial no debían impedir la asimilación, o en sus palabras la "adaptabilidad" de las ideas foráneas, sugiriendo romper con lo que llamaba el espíritu misoneísta que impedía una actitud favorable frente al cambio,

[117] Jorge Bejarano, "Balance de un debate", en *El Tiempo,* Bogotá, 29 de julio de 1920, p. 3.

[118] Miguel Jiménez López, "Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. Memoria presentada al Tercer Congreso Médico Colombiano, reunido en Cartagena en enero de 1918", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit.,* p. 39.

[119] "Orientaciones hacia un mundo nuevo", en *El Tiempo,* Bogotá, mayo 24 de 1920, p. 1.

[120] "Los problemas de la raza en Colombia", en *El Tiempo,* Bogotá, agosto 1 y 11 de 1920, p. 3.

[121] "Degeneración colombiana", en *El Espectador,* Bogotá, octubre 13 de 1920, p. 10.

a la novedad. En su tesis de grado sobre las ideas socialistas en Colombia escribió, en el año de 1924, sobre esa actitud considerada como obstáculo para la introducción de modificaciones. En sus palabras:

> Así se trate de una misión pedagógica, como administrativa, financiera, o de cualquier otro orden, allí encontraremos la valla insalvable. Es un absurdo, se dice; la raza, el medio, no permite la implantación de tales sistemas traídos por extranjeros. Y nuestros próceres del atraso, empinados sobre la barraca de un patriotismo o nacionalismo incomprensivo, creen que en nombre de las tradiciones debemos seguir envenenándonos en los pezones de la rutina los vástagos de la nueva generación. Pero si bien se examinan las cosas y se estudia un tanto el asunto, hallaremos que esa imposibilidad racial es un invento, y que las cuestiones del medio deben reducirse a la simple adaptabilidad dentro del criterio adjetivo. Nuestra personalidad de pueblo es algo muy relativo y no puede tener el matiz integral que se le ha querido atribuir[122].

No obstante, Gaitán también estaba marcado por el pensamiento organicista de la época que le hacía pensar en referentes biologicistas sobre el pueblo y sobre la nación misma, exaltando las virtudes que la homogeneidad racial daba a ciertos grupos poblacionales en el mundo y que les permitía, a su vez, rechazar lo extraño. Lo anterior, es al tiempo contradictorio con el argumento arriba expuesto, en el que criticaba "a los próceres del atraso" quienes a nombre de las tradiciones querían circunscribir las nuevas generaciones a lo rutinario. Según él:

> La resistencia que un pueblo opone a los sistemas de otro va en razón directa de la homogeneidad racial e inversa de su heterogeneidad. Si bien valoramos, pues, este problema tan decantado de la raza, encontraremos que no hay esos caracteres esenciales, que son los únicos imposibles de vencer momentáneamente, sino que, por el contrario, se reducen a simples diferencias adjetivas que sólo reclaman la adaptación en la forma y alcance que hemos estudiado[123].

Así pues, la raza colombiana no constituía un grupo homogéneo y no podía, de este modo, rechazar "lo extraño":

---

[122] Jorge Eliécer Gaitán, *Obras Selectas*, Jorge Mario Eastman (compilación y presentación), Bogotá, Imprenta Nacional, 1979, Colección pensadores políticos colombianos, Cámara de Representantes, p. 35.

[123] *Ibid.,* p. 37.

> Una raza casi despersonalizada como la española, cruzada con una raza que también había sufrido intercambios como la indígena, poniendo esto los factores modernos de promiscuidad intelectual y comercial con todos los pueblos de la tierra, no puede dar ese tipo antagónico y reacio a los sistemas extranjeros, puesto que hay entre ellos elementos de similitud. Es nuestra raza un tipo híbrido sin la fuerza de repulsión hacia lo extraño que sólo presentan los tipos de homogeneidad racial hoy desaparecida[124].

Unos años más tarde, a mediados de 1928, Laureano Gómez (1889-1965) dictó dos conferencias en el Teatro Municipal de Bogotá sobre el problema de la raza, en el marco de una cátedra organizada por iniciativa de Alfonso López Pumarejo (1886-1959). Gómez era un destacado dirigente conservador, fue presidente del país entre 1950 y 1953 siendo derrocado por una junta militar debido a su mandato autoritario y al exacerbamiento de la violencia política desatada en contra de los liberales en el período. En las conferencias Gómez deliberó sobre las características de la sociedad colombiana y en qué medida estas permitían emprender el camino hacia el progreso y la civilización[125]. Este intelectual era representante de las ideas más tradicionales que dominaban un sector de la elite dirigente; fundó del periódico *El Siglo* en 1936 con el propósito de combatir las ideas liberales sobre el Estado y la sociedad, fue también jefe durante muchos años del Partido Conservador. Gómez expuso argumentos en la misma dirección que lo había hecho Miguel Jiménez López una década atrás, señalando la manera en que el determinismo geográfico y racial revelaban un panorama bastante pesimista respecto a la constitución de la sociedad colombiana como nación civilizada[126].

En la primera de las conferencias, dictada el 5 de junio de 1928, Gómez partía de la definición de Emer Vattel (1714-1767) sobre nación para entenderla como "una sociedad de hombres que sobre un territorio se unen para obtener, por el consorcio de sus fuerzas reunidas, el adelanto y la seguridad colectivos", cuyo deber es el de conservarse y perfeccionarse para

---

[124] *Ibid.*

[125] *Historia del Teatro Municipal*, *op. cit.*, 1997, p. 36.

[126] Laureano Gómez, *Interrogantes sobre el progreso de Colombia: Conferencias dictadas en el Teatro Municipal de Bogotá,* Bogotá, Revista Colombiana, 1970 [1928].

lograr la viabilidad de la asociación política que la forma. Según su parecer el territorio y la raza se constituían en los elementos esenciales de dicha entidad política, y en tal sentido, esta tierra no era "el marco natural espontáneo para una cultura humana", por lo cual se hacía necesario emprender grandes esfuerzos para dar solución a esta problemática[127].

En cuanto al aspecto territorial, Gómez combinaba conclusiones sobre geografía y cultura para menospreciar los pueblos americanos. Aseguraba la no existencia de "ninguna comarca que a todo lo largo de la historia del género humano haya sido nunca asiento de una verdadera cultura" en este continente; a la vez que explicitaba cómo Colombia, Venezuela y Ecuador, gozaban de una cultura relativa mayor que la de otros países, debido "a un accidente morfológico: el levantamiento de la Cordillera de los Andes"[128].

En cuanto al aspecto racial afirmaba que nadie podía "explicarse el alma de las razas, pues todo es misterioso e incierto en la psicología de las colectividades", dejando entrever clasificaciones que ponían en desventaja las mezclas dadas en el territorio americano con relación a las del continente europeo. Así, sin mencionar las mezclas étnicas que dieron pie a algunas de las culturas europeas, destacaba sus aspectos positivos. En sus palabras:

> En el pueblo inglés el rasgo característico es la energía, que de individual se vuelve colectiva […] El rasgo característico de la civilización francesa es la inteligencia, que determina la razón, el orden, la claridad y el gusto […] En Italia sería el sensualismo, que determina la exaltación artística de la más alta prosapia […] La política realista […] los sentimientos de gloria y de grandeza personales superiores a toda ética […] Alemania está poseída de un genio metafísico que se manifiesta en el pensamiento, en la abstracción y también en la disciplina[129].

En contraste, en lo atinente a Colombia, afirmaba, apoyado en Manuel Murillo Toro (1816-1880), expresidente liberal, que "entre nosotros todo es café con leche", al tiempo que mostraba el bajo concepto que tenía de algunas de las mezclas:

---

[127] *Ibid.,* pp. 23, 24, 75.

[128] *Ibid.,* pp. 26, 28.

[129] *Ibid.*

> Nuestra raza proviene de la mezcla de españoles, de indios y de negros. Los dos últimos caudales de la herencia son estigmas de completa inferioridad. Es en lo que hayamos podido heredar del espíritu español donde debemos buscar las líneas directrices del carácter colombiano contemporáneo.

No obstante, respecto a la herencia española, afirmaba:

> El alma española es extática. Santa Teresa y Don Quijote son expresiones de esa fe transfigurada y rectilínea que menosprecia la realidad y prescinde del raciocinio y la experimentación. La presencia de España en el estadio de la civilización podría reducirse a Cervantes y a sus pintores […] En el campo de la filosofía, del análisis matemático, en física, en química, en biología, el aporte de España a la cultura universal es casi nulo[130].

Sobre los negros y los indígenas aseveraba:

> Otros primitivos pobladores de nuestro territorio fueron los africanos que los españoles trajeron para dominar con ellos la naturaleza áspera y huraña. El espíritu del negro, rudimentario e informe, como que permanece en una perpetua infantilidad […] La otra raza salvaje, la raza indígena de la tierra americana, segundo de los elementos bárbaros de nuestra civilización, ha transmitido a sus descendientes el pavor de su vencimiento. En el rencor de la derrota parece haberse refugiado en el disimulo taciturno y la cazurrería insincera y maliciosa […] Afecta una completa indiferencia por las palpitaciones de la vida nacional, parece resignada a la miseria y a la insignificancia. Está narcotizada por la tristeza del desierto, embriagada con la melancolía de sus páramos y sus bosques[131].

En las citas anteriores Gómez hace referencia a cada una de las razas que habían contribuido a poblar América, pero como éstas se habían mezclado entre sí, también era necesario hablar del resultado de dicha combinación, en torno a lo cual decía:

> Somos un pueblo en donde el mestizaje (mezcla de español y de indio) es preponderante. Un antropologista argentino, Ayarragaray, ha formulado una ley que parece aplicarse con exactitud a nuestra población: "El mestizo primario es inferior al progenitor

[130] *Ibid.*, pp. 44, 45.

[131] *Ibid.*, p. 46.

> europeo pero al mismo tiempo es a menudo superior al antiguo indígena". El mestizo primario no constituye un elemento utilizable para la unidad política y económica de América; conserva demasiado los defectos indígenas; es falso, servil, abandonado y repugna todo esfuerzo y trabajo. Sólo en los cruces sucesivos de estos mestizos primarios con europeos se manifiesta la fuerza de caracteres adquirida del blanco[132].

Caracterizaba a los mulatos y zambos como los verdaderos híbridos de América a los cuales nada les debía la cultura americana[133].

El editorial del periódico *El Tiempo* se refirió a la audacia de Gómez: enfrentarse a un auditorio en el que estaba reunida "la flor y nata" de la sociedad para llevar a cabo duras críticas sobre el porvenir nacional. Según el periódico:

> Escribir, como lo hizo Alcides Argueda en el libro "Pueblo enfermo", de un horror sombrío en el que coloca a Bolivia en el lugar donde debería estar el averno, y escribirlo desde Europa, puede ser un poco audaz; anatematizar el trópico y condenar a los pueblos que viven en esta zona a una perpetua y mísera inferioridad como lo hizo García Calderón, también desde Europa, es atrevido, sin duda; pero llega a los límites de la locura de arrojar a la faz de un pueblo, a quien se le viene arrullando desde hace un siglo por nacionales y extranjeros con la eterna canción de las riquezas naturales y del brillante porvenir, un inmisericorde anatema y decirle que debe cambiar el lema de su escudo por el "*Lasciate ogni esperanza*"[134].

Para el editorialista, los conferencistas opositores esgrimieron análisis seudocientíficos para refutar "las conclusiones de Laureano Gómez acerca de las posibilidades de Colombia como centro de una cultura humana". No obstante, Gómez reconocía que si bien eran ciertas las limitaciones referentes al territorio colombiano, no podría decirse lo mismo en el aspecto racial, pues, según él mismo, "entre los pueblos de América Latina, sin vanagloria, podemos considerarnos, como uno de los mejores y más cultos".

El mayor mérito que se le encontraba a Gómez era "haber movido, como nadie antes lo había hecho, el pantano estancado de nuestra sensibilidad pública", aunque se reconocía que "hubiera sido más patriótico que de las premisas sombrías que el doctor Gómez sentó, sacara conclusiones menos

[132] *Ibid.*, p. 48.

[133] *Ibid.*

[134] "Conferencia de Laureano Gómez", en *El Tiempo*, Bogotá, 7 de junio de 1928, p. 3.

desoladoras"; se insistía, al mismo tiempo, en que, por lo menos la elite que asistía al Teatro Municipal estaba distante del diagnóstico pesimista del expositor sobre la población colombiana:

> La máxima contradicción de la conferencia fue precisamente la del hombre superior que hablaba a una concurrencia selecta, exponente de una cultura y de una civilización, y en un medio amable, apto a todas las manifestaciones del espíritu, del Nirvana a que estamos condenados, de la tragedia de nuestra miseria y de la imposibilidad de rendirnos… ¡Todo cuanto en el teatro había!, principiando por el Doctor Laureano Gómez, era una refutación a tan funestos vaticinios[135].

Por su parte el editorial de *El Colombiano* llamaba a meditar sobre las formulaciones de Gómez:

> Si es verdad que por efectos de negligencia, la imprevisión y la incapacidad, nuestras riquezas han ido a parar a manos extrañas y hoy solo nos queda un muestrario de los dones de la naturaleza en cantidad que no permite su explotación económica y si es verdad también que el monocultivo constituye un peligro, nada más conveniente que la campanada que da el tribuno y que está haciendo en el país el papel de Cassandra. Recojámonos a reflexionar sobre los destinos de la república, no con el espíritu disolvente del nuevo profeta de las desventuras nacionales, sino con fe y valor, confiando en la bondad de los designios del prodigioso hombre a quien guían ideales elevados y mueve una voluntad recia[136].

Igualmente, *El Tiempo* reprodujo los comentarios del periódico *Correo de Colombia*, según los cuales "contamos con elementos aniquiladores y muy pocos creadores", que conducían a concluir, entre otras cosas, que "los estadistas que a base de ciencia, prestigio e inteligencia hayan de evitar los escollos al andar incierto de este país juvenil e impulsarlo por vías felices, aún no se han destacado en los premiosos días que corren"[137].

En la segunda conferencia, llevada a cabo el 3 de agosto de 1928, Gómez se refirió a las reacciones despertadas en su contra por su anterior conferencia y las calificó como un ataque de histeria que no lo hacía arrepentirse de

[135] *Ibid.,* p. 3.

[136] *El Colombiano*, Medellín, 9 de junio de 1928.

[137] "Como se juzga en Medellín al doctor Gómez", en *El Tiempo*, Bogotá 9 de junio de 1928, pp. 1, 7.

sus puntos de vista, puesto que "entre la multitud de las contestaciones nada hallaba que desvirtuase mis asertos fundamentales" [138]. Así, Gómez concluía:

> Esta tierra no es el marco natural espontáneo para una cultura humana; que esa cultura puede fundarse aquí, pero solamente a fuerza de inteligencia, de trabajo y de dinero. Que el país está equivocado fundamentalmente en la apreciación de los recursos de que dispone y de los métodos que tiene en uso para alcanzar esa cultura. Y que si no cambia de criterio y de conducta, perecerá. Irrevocablemente perecerá[139].

Aunque a medida que avanzaba la primera mitad del siglo xx surgieron voces que distaban de los enfoques deterministas de Miguel Jiménez López y Laureano Gómez, las cuales posibilitaron explicaciones más comprensivas sobre la población. El debate sobre la raza fue materia de análisis de un buen número de los intelectuales del período y estuvo latente en el imaginario de muchos otros. Las sombras de los fantasmas que el término 'raza' evoca no se disiparon del todo, formaron parte de la matriz de significación a la que se acudía para explicar aspectos referentes a la sociedad y sus integrantes; e incluso ahora, este enfoque coexiste con nuevas representaciones que, al entrar en circulación, se disputan las explicaciones en torno a lo social y hacen mucho más complejos los imaginarios sobre el Estado nacional.

Educación y nacionalidad: ¿asunto racial o de ciudadanía?

> Las diversas formas de discriminación y de exclusión, asociadas a la búsqueda de la homogeneidad nacional que promueven códigos de identidad excluyentes y cierran el paso a la ciudadanía a determinados grupos, o exigen su expulsión o desaparición, evidencian el vínculo existente entre la aspiración nacionalista a la preservación de un espacio nacional y culturalmente homogéneo y las dinámicas de exclusión interior a las que esa aspiración puede abocar, especialmente en los períodos de crisis. Formas de exclusión que pueden quedar englobadas en ese sentido amplio del término racismo.
>
> *Freddy Rivera,* Las aristas del racismo

[138] *Ibid.*, p. 68.

[139] *Ibid.*, p. 75.

En el debate dado durante las primeras décadas del siglo xx en Colombia la nación es tratada como un cuerpo orgánico, se habla de su funcionamiento, su carácter y temperamento, de la misma manera como en biología y sicología se hace con los cuerpos individuales. Lo biológico y lo social se constituyen en polos en tensión cuando se piensa en la nación y en sus integrantes: ¿qué elementos entran en juego cuando se trata de definirlos?, ¿es el ser humano un animal natural, biológico?, ¿o un animal social, cultural?, ¿su estudio corresponde a biólogos y médicos, dueños tradicionales del saber referido a los organismos, o son los psicólogos, los sociólogos, antropólogos e historiadores, los llamados a tejer los hilos que *revelan* la peculiaridad del ser humano y su existencia dentro de los estados nacionales?[140]

En términos generales, en el debate dado en las primeras décadas del siglo los imaginarios construidos en torno a la nación se refieren, por un lado, a lo que se considera que esta es, digamos, por fuera, en el plano externo, como unidad orgánica, en un sentido más abstracto, y, de otro lado, a lo que es por dentro, como un agregado de cuerpos, compuesta por la carne y sangre de la multitud. Ella es por fuera, a veces, la imagen ideal, otras, la imagen vergonzante de las representaciones que tienen las elites sobre la población. Ella es, unas veces, un cuerpo legislativo coherente y avanzado, y otras, símbolo de las masas que la integran y de sus cualidades y defectos como "raza".

En este último sentido, las imágenes que los polemistas dejaron ver, muestran una nación menor de edad, inestable y carente de voluntad, sin un claro dominio de sí, lo cual se refleja en sus instituciones sociales y políticas. Un poco acomplejada frente a sus vecinos suramericanos más blancos, al tiempo que recelosa con su vecino del norte, los Estados Unidos; no sabe muy bien como blanquear su piel mestiza, y considera a Europa, la blanca, "como una raza superior en lo moral e intelectual".

El tratamiento que se da al concepto de raza es ambiguo, unas veces es singular, otras plural, en ocasiones se le considera como un conglomerado de etnias o como pueblo, en otras se le asimila a clase y en varias situaciones se le trata como el equivalente de lo que constituye el Estado-nación. Ambigüedades que en parte obedecen al mismo estatuto de las ciencias sociales

[140] Martha Cecilia Herrera, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*, Bogotá, Plaza & Janés.

en el período, a horcajadas entre el discurso biológico y el social; así como al tipo de apropiaciones hechas por los intelectuales colombianos, sin desdeñar los compromisos adoptados por algunas elaboraciones del pensamiento social a favor de las sociedades occidentales y los procesos de colonización en el siglo XIX y de neocolonialismo en el XX.

A lo largo del debate dado sobre el problema racial se mencionan, permanentemente, referencias de orden *psicológico* en torno a la raza, tanto cuando se habla del pueblo, de la raza *de carne y hueso*, como cuando se habla de la raza como substrato, como equivalente de nación en el plano más abstracto. Estas referencias aluden, por lo general, a la falta de voluntad, de capacidad de previsión, de temperamento emotivo, de ausencia de criterio propio, en síntesis, de poca capacidad para controlar las emociones e instintos, para tener *dominio de sí*[141]. Por este motivo, uno de los resortes principales a los que debía atender la educación era al del control de sí mismo, a través de la disciplina, de la educación física, de la higiene mental y corporal.

La caracterización de las culturas regionales, dentro del marco nacional, así como las peculiaridades de los países latinoamericanos, se hace con base en argumentos geográficos, raciales o psicologistas. Varios países son colocados como paradigmas, en especial los que han contado con inmigración blanca significativa, como Argentina, Uruguay y el sur del Brasil. Es claro además que el modelo a seguir lo constituye Estados Unidos. Aunque hay algunas referencias a recoger en las tradiciones o la experiencia de países como México, cuando se habla de la viabilidad de un modelo mestizo las menciones son marginales, abundan más las alusiones a los problemas de inestabilidad política en países como el mismo México, Haití, Bolivia, Perú, o Paraguay, en donde predomina bien sea el mestizaje, o una mayor presencia de la raza indígena y negra.

Se debe destacar la distancia que la mayoría de los polemistas tomaron respecto a España como paradigma a seguir; las opiniones en torno a la raza española se apoyan o bien en los estereotipos que circulan en Europa, según los cuales se le caracteriza como impetuosa, desorganizada, propicia al fanatismo, o bien en las dificultades que tuvieron como raza colonizadora y su

[141] Miguel Jiménez López, pp. 9, 62; Luís López de Mesa, pp.100, 138; Lucas Caballero, p. 327, en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia, op. cit*.

debilitamiento al haberse mezclado con otras razas. Cuando se habla de las virtudes de la raza blanca no hay una mención directa a los españoles sino a Europa en general. Así mismo, es claro que como paradigma la imagen de Europa es visualizada en culturas diferentes a la española, aunque se encuentran algunos matices, como es el caso de Laureano Gómez, quien resaltaba el ideal hispanista, aunque reconocía, al mismo tiempo, que en aspectos relacionados con lo científico y experimental España no tenía mucho que aportar.

En contraste, en los manuales escolares del período es posible encontrar descripciones en donde los españoles son valorados en todas sus dimensiones respecto al legado dejado en América, dejando circular representaciones sobre lo nacional que se apoyan en idearios hispanistas, tal como puede verse en el siguiente párrafo:

> Nos legaron el idioma castellano, cuya claridad, riqueza y armonía no son superadas por lenguaje alguno de la tierra; nos trajeron y enseñaron las primeras nociones de las artes y las ciencias, y los rudimentos esenciales de los progresos humanos; de ellos heredamos la marcada inclinación de nuestra raza a la espiritualidad, a las ciencias, a las artes y a todo orden de adelantos[142].

Buena parte de los intelectuales identificaron la nación como mestiza, aunque dicho concepto les evocase imágenes diferentes, unas que les proporcionaban orgullo y otras vergüenza, unas en donde elite y pueblo eran un todo indisoluble, otras en las cuales la elite era la parte esclarecida del concepto 'nación' y el pueblo el cúmulo de tradiciones que debían dejarse atrás. Indios y negros a veces valorados, otras subestimados, eran sobretodo el espíritu perdido o el legado a superar, pero, definitivamente, tiempo pasado. La democracia era a veces atribuida al carácter de la nación mestiza pero casi siempre concebida bajo la conducción de las elites.

Este argumento, esgrimido de diferentes maneras desde el siglo XIX, era socavado por las tensiones derivadas de la búsqueda de una identidad propia, latinoamericana, fundamentada en la mezcla racial. Sobre tal identidad propia debería legitimarse un sistema político apoyado en la democracia, sin embargo, este se veía confrontado, al mismo tiempo, con la imagen

[142] Ignacio Sánchez Santamaría, *Cartilla cívica: Catecismo del ciudadano para el uso de escuelas y colegios de Colombia*, Bogotá, Sociedad Editorial, 1926, p. 4.

eurocentrista que consagraba la construcción de los estados nacionales y las ideas de progreso y modernidad bajo el estereotipo del hombre blanco[143]. Por este motivo, las apreciaciones sobre las razas indígena y negra se encuentran llenas de elementos contradictorios; se discute la apropiación de sus aspectos socioculturales y de sus especificidades biológicas, para caracterizar la fusión que dio lugar en América Latina a esa "raza cósmica" de la que hablaba el mexicano José de Vasconcelos (1882-1959).

Lo que está en discusión es la acepción de raza como noción abstracta y su manera de equipararse a la nación y por lo tanto al pueblo, eufemismo tras el cual se esconde el debate sobre la participación social y política y sobre el derecho a la ciudadanía de la mayoría de la población colombiana. Esta última, en lugar de ser mirada como sujeto político en igualdad de condiciones, es representada como un calidoscopio que agregó a la discriminación social y a la marginación política, las tensiones derivadas del color de la piel.

Más allá del problema del color, las tensiones sociales presentes en la sociedad colombiana en torno a asuntos raciales y étnicos están atravesadas por conflictos derivados de la falta de representación social y política de la población. De esta manera, pueblo, raza y nación son imágenes que se entretejen cuando se trata de dilucidar la identidad de la nación colombiana; estas llevan consigo los conflictos sociales y políticos que han acompañado la conformación del Estado-nación colombiano desde el siglo XIX.

Michel Foucault, en su texto *Genealogía del racismo*, señaló la utilización del discurso de la lucha de razas en la legitimación del poder durante el desarrollo y consolidación de los Estados nacionales:

> Llegará a ser el discurso de un combate a conducir, no entre dos razas, sino entre una raza propuesta como la verdadera y única (la que detenta el poder y es titular de la norma) y aquellos que constituyen otros tantos peligros para el patrimonio biológico. En ese momento aparecerán todos los discursos biológico-racistas sobre la degeneración y todas las instituciones que, dentro del cuerpo social, harán funcionar el discurso de la lucha de razas como principio de segregación, de eliminación y de normalización de la sociedad[144].

[143] María Teresa Uribe, *Nación, ciudadano y soberano*, Medellín, Corporación Región, 2002, p. 50.

[144] Michel Foucault, *Genealogía del racismo: De la guerra de las razas al racismo de Estado*. Buenos Aires, La Piqueta, 1992, p. 71.

Por ello, Foucault considera importante estudiar, para el análisis del poder en las sociedades modernas, "la historia del discurso de las luchas y de la guerra de razas a partir del siglo XVII para llegar hasta la aparición del racismo de Estado a comienzos del siglo XX"[145]. En este sentido, como dice Fredy Rivera, puede considerase que

> Las diversas formas de discriminación y de exclusión, asociadas a la búsqueda de la homogeneidad nacional que promueven códigos de identidad excluyentes y cierran el paso a la ciudadanía a determinados grupos, o exigen su expulsión o desaparición, evidencian el vínculo existente entre la aspiración nacionalista a la preservación de un espacio nacional y culturalmente homogéneo y las dinámicas de exclusión interior a las que esa aspiración puede abocar, especialmente en los períodos de crisis. Formas de exclusión que pueden quedar englobadas en ese sentido amplio del término racismo[146].

Aunque para las décadas del treinta y cuarenta se presentaron en el país algunos desplazamientos que tornaron más complejas las representaciones sobre el tema de la nacionalidad y tópicos afines, el término raza continúa siendo uno de los principales aglutinantes de las significaciones en torno a la nacionalidad, proporcionando en el período la bisagra entre nación y pueblo, sociedad e individuo.

Varias de estas conexiones del término raza se apoyaron en los avances teóricos mundiales en algunos campos del pensamiento social, como la etnología, la antropología, la sociología. Estos enfoques valoraron los aportes étnicos y culturales de la población y, aunque todavía lo hacían desde miradas eurocentristas, introdujeron en el ideario nacional otras imágenes sobre los grupos que integraban la población colombiana. Así, en algunos escenarios institucionales, las posiciones respecto a si existía o no un problema racial, aludían más a las dificultades de las mezclas étnicas y a la consecución de su estabilidad, que a cuestionar dicha mezcla *per se,* también se dio más peso al factor educativo y cultural que a la inmigración para solucionar los problemas de la población y reconocer los individuos en cuanto ciudadanos.

[145] *Ibid.*, p. 72.

[146] Fredy Rivera, "Las aristas del racismo", en Fredy Rivera y Emma Cervone (editores), *Ecuador racista: imágenes e identidades*, Quito, FLACSO, 1999, p. 40.

Agustín Nieto Caballero (1889-1975) hacía una descripción del poblamiento de América bastante benévola, la entendía como producto de "síntesis de razas de todos los continentes", cada una de las cuales había aportado lo mejor de sí, al tiempo que entronizaba el mestizaje como mito fundador:

> Sobre este territorio poblado en su origen por gentes que dejaron huellas de una civilización avanzada, y dieron muestras, en la resistencia a los conquistadores, de un valor indomable y de una fortaleza de carácter que llegó en veces al heroísmo sublime, vino a injertarse la raza española en lo que ella tuvo de más audaz y temerario. Para el laboreo en los climas ardientes fue introducido el elemento africano, que se mezcló al aborigen y al blanco, en las costas de los océanos. Y si por el estrecho de Bering pasaron a América en épocas pretéritas, como es muy probable, gentes del Asia, y se propagaron allí, vendríamos a estar hoy frente a una raza, síntesis de razas de todos los continentes. Esto explicaría la sensibilidad profundamente humana, el espíritu perpetuamente inquieto, analítico y sutil, la índole democrática, y la multiplicidad de características contradictorias que parecen innatas de este pueblo[147].

Igualmente, Nieto mostraba la influencia de otro tipo de migraciones en el continente americano, cuyas incidencias tenían lugar no en el campo de lo racial sino de lo mental, de lo ideológico. Para él era necesario:

> Indicar que en la época contemporánea la inmigración de otros pueblos apenas comienza a llegar, y no en la forma de masas que puedan en corto término cambiar la actual fisonomía racial, sino en la forma individual del comerciante, el industrial o el profesor que ha venido de algunas naciones del continente europeo en busca de un campo más seguro o más propicio para su negocio o para la expresión libre de su pensamiento[148].

Varias de las nuevas elaboraciones con respecto a lo racial pueden encontrarse en instituciones como la Escuela Normal Superior, la cual contó con un destacado núcleo de intelectuales extranjeros y colombianos que difundieron enfoques modernos en el campo de las ciencias sociales, la pedagogía y la didáctica de la enseñanza. Estos saberes se constituyeron en referentes conceptuales para emprender investigaciones sobre "la realidad colombiana",

[147] Agustín Nieto Caballero, "La Educación en Colombia", *Anales de Instrucción Primaria,* Montevideo, diciembre de 1946, p. 359.

[148] *Ibid.*

sus características geográficas, étnicas, económicas y socioculturales, en un esfuerzo que algunos han comparado con los de la Expedición Botánica en el siglo XVIII o la Expedición Corográfica en el siglo XIX[149].

Desde esta institución se emprendieron diversas investigaciones en torno a las etnias indígenas, a través del Instituto Etnológico, lo cual va a permitir hablar de ellas con nombre propio y no bajo la ambigua categoría de indígenas, especificándose sus denominaciones y su idiosincrasia cultural[150]. Igualmente, en su seno se llevaron a cabo estudios sobre los sectores urbanos y sus características socioculturales por medio de trabajos académicos adelantados por los estudiantes[151]. Otras instituciones como la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, varios Institutos Etnológicos en diferentes partes del país, así como el Instituto Indígena Colombiano, se pusieron al servicio de este ideario y llevaron a cabo trabajos en esta dirección. En torno a estos esfuerzos, Luís Duque Gómez, egresado de la Escuela Normal Superior e importante investigador en el campo de la etnología, decía en un informe dado al Ministerio de Educación como director del Instituto Etnológico, lo siguiente:

> Las investigaciones lingüísticas, el aporte de nuevos conocimientos geográficos, los trabajos de antropología, las encuestas sobre la organización social y sobre los problemas que afronta la población indígena en la actualidad, las indagaciones acerca de las manifestaciones populares, el análisis, en fin, de los orígenes y características del pueblo colombiano desde la prehistoria hasta nuestros días, constituye un campo de estudio altamente nacional que tiende a ubicar a Colombia en el tiempo y en el espacio mediante una mirada introspectiva de sus características y peculiaridades, desconocida hasta el presente por los mismos colombianos[152].

[149] Juan Manuel Ospina, "La Escuela Normal Superior: Círculo que se cierra", en *Boletín Cultural y Bibliográfico,* Bogotá, Banco de la República, Vol. 21, Nº 2, 1984, p. 4.

[150] Ver por ejemplo: Paul Rivet y Víctor Oppenheim, "La Lengua Tunebo", en *Revista del Instituto Etnológico Nacional*, Vol. 1, Bogotá, pp. 47-53; Julio César Cubillos, "Apuntes para el estudio de la cultura Pijao", en *Boletín de Arqueología*, Bogotá, Vol. 11, Nº 1, enero-marzo de 1946, pp. 47-81; Edith Jiménez Arbeláez, "Los guane: lecciones de prehistoria para primeros conocimientos", en *Boletín de Arqueología*, Bogotá, Vol. 1, Nº 3, mayo-junio de 1945, pp. 249-261.

[151] Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, *Los intelectuales y el despertar del siglo: el caso de la Escuela Normal Superior*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Imprenta Nacional, 1994, p. 74.

[152] Luís Duque Gómez, "Desarrollo de los estudios etnológicos en Colombia", en MEN, *Memorias del ministro de educación,* Bogotá, Imprenta Nacional, 1946, p. 228.

Sin embargo, el debate no siempre se presentaba en blanco y negro sino que se daban muchas ambigüedades en los discursos de los intelectuales. Es interesante mostrar posiciones como las del médico siquiatra José Francisco Socarrás, rector de la Escuela Normal Superior entre 1936 y 1944, principal ideólogo del proyecto político encarnado por esta institución, quien, al insistir en los estudios sobre la población colombiana, utilizaba el término de grupos étnicos en lugar de raza y dejaba percibir cierto sabor biologicista y culturalista en el tratamiento de los mismos:

> Por lo que al material humano se refiere, es el nuestro una mezcla de grupos étnicos diferentes, la mayoría de ellos en etapas intermedias de la evolución, apenas comenzando a unificarse, obstaculizados por las numerosas enfermedades propias del trópico, dominados por cierto infantilismo en la conducta e influidos por el complejo de inferioridad que nos dejó la conquista. Pensar que el país pueda alcanzar prosperidad de todo género, sin facilitar el conveniente desenvolvimiento de los hombres que lo pueblan, es pensar en lo imposible, y para ello es menester contar primero con un conocimiento riguroso de los factores biológicos que los acondicionan, y de las reacciones mentales que les son características[153].

Una posición diferente puede ser encontrada en Guillermo Nannetti, ministro de educación en 1944, quien sucedió a Socarrás en la dirección de la Normal Superior entre 1944 y 1947. Nanneti identificaba la educación como el basamento de la estructura democrática y cuestionaba los argumentos étnicos o raciales para el análisis de la cuestión social:

> Frente a las teorías racistas que se fundan en una jactanciosa y vana tesis sobre la preponderancia de la herencia respecto de la educación y de presuntas virtudes étnicas, monopolio exclusivo de razas privilegiadas, debemos afirmar nuestra doctrina igualitaria abriendo ampliamente las puertas de la escuela, formadora de ciudadanos capaces de intervenir en la marcha de la nación por el ejercicio consciente de sus derechos[154].

[153] José Francisco Socarrás, director nacional de enseñanza secundaria, en MEN, *Memorias que el ministro de educación nacional Darío Echandía presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*, Bogotá, Ministerio de Educación, 1936, p. 46.

[154] MEN, *Memoria presentada al Congreso de 1941 por el ministro de educación*, Gustavo Nannetti, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1941, p. 5.

De este modo, en contraste con las sociedades monárquicas en donde la educación se concebía solo para los herederos de la realeza, en las sociedades democráticas, como la que se quería construir *imaginariamente* en el país, "el príncipe heredero viene a ser el pueblo que de entre los suyos elige su mandatario […] el pueblo, fuerza viva que mantiene la nacionalidad" [155], como se consagraba en una fuente de la época. Por estos motivos se hacía *necesario* educar al *nuevo príncipe* y dotarlo de estatus político en su calidad de ciudadano. En esta medida, las elaboraciones en torno a la educación del pueblo cobraron significación en conexión con la consolidación de lo nacional. Como afirmaba López de Mesa:

> Desde luego nadie intentará confundir pueblo con agrupación popular, y todos gustamos de presuponer en el primero, cuando se le evoca en el sentido de nación y no de clase, eximias condiciones, superación o quintaesencia de las virtudes individuales, depuración suya al menos[156].

¿Cuál era entonces el tipo de educación requerido para habilitar para la ciudadanía a la población colombiana? ¿Qué implicaba educar al pueblo, entendido como el nuevo príncipe en las sociedades democráticas? ¿De qué manera el aspecto referente a las diferencias raciales se entrelazaba con las diferencias culturales, señalando nuevas modalidades de discursos racialistas? Veamos algunos de estos aspectos en el próximo capítulo, en el cual se abordarán, en una primera parte, elementos concernientes a lo que se entendía como la educación del pueblo; en una segunda, se hacen varias consideraciones sobre lo que significaba ser colombiano como una categoría de dignidad; y, finalmente, en una tercera parte, se tocan aspectos referentes a los nuevos espacios de sociabilidad, a los patrones higiénicos y estéticos propios del modelo civilizador.

[155] Guillermo E. Ruiz (alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación por el Departamento de Nariño), "Apuntes sobre la cultura nacional", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 7, febrero de 1934, p. 114.

[156] Luís López de Mesa, "Concepto y sentimiento de patria", en *Senderos*, Bogotá, Vol. 3, Nº 16-17, mayo-junio de 1934, p. 560.

Capítulo segundo

Ser colombiano: una categoría de dignidad

> Emprendamos esa propaganda en Colombia: enseñémosle a nuestra gente que ser colombiano es ser honesto y culto, honesto de conducta y culto de trato, que ser colombiano es una categoría de dignidad. Que el periódico, la radio, el cinematógrafo, la escuela, la policía, el cuartel y aun el gobierno en sus alocuciones y demás discursos oficiales, el hogar, en fin, y el templo, por obligación ineludible, lo repitan diariamente, incansablemente, fervorosamente.
>
> *Luís López de Mesa,* Perspectivas culturales

El pueblo: educar el nuevo príncipe

En las sociedades capitalistas la educación es representada como la puerta de entrada de los individuos hacia una *ciudadanía consciente* que les permite hacer parte, de manera más idónea, de la colectividad política constituida bajo la figura del Estado-nación y fundamentada en principios democráticos. Según este imaginario, a través de la democracia se establecen reglas de juego para garantizar la igualdad de oportunidades a los individuos, oportunidades proporcionadas a través del canal educativo, el cual posibilita el acceso a mejores condiciones de vida y al ejercicio ilustrado de la ciudadanía. De este modo, la educación se piensa como la senda que permitirá el empoderamiento del *nuevo príncipe* y se constituye en una de las prioridades de los Estados nacionales:

> Algunos autores consideran la fina y delicada educación de los herederos a las monarquías, y juzgan que en las democracias el príncipe heredero viene a ser el pueblo que de entre los suyos elige su mandatario; pero entre nosotros, del pueblo, fuerza viva que mantiene la nacionalidad, sólo se acuerdan los dirigentes para abrumarlo con impuestos […] Pero no es esto solamente: el factor hombre en Colombia es tenido en menos, aun en lo que se refiere a sus funciones biológicas, o en otras palabras, el Estado no se notifica por el mejoramiento y conservación de la raza [157].

[157] Guillermo E. Ruiz, "Apuntes sobre la cultura nacional", en *op. cit.*, p. 114.

Democracia y educación son una pareja estratégica, en la medida en que a través de esta última se forma el ciudadano para el ejercicio de la primera. Juntas constituyen la fórmula legitimada por las sociedades occidentales que abrazaron el ideario de la revolución francesa. Por ello, una de las acepciones que se le dio a la educación nacional fue la de educación popular, pues el término 'nacional' era entendido como la posibilidad del pueblo, de las mayorías, para lo cual el Estado debía garantizar el acceso a las oportunidades educativas, poniendo fin a "la situación de una democracia nominal cual la nuestra"[158], como se afirmaba en la Conferencia Nacional del Magisterio, convocada por la Facultad de Educación de Bogotá en 1933[159]. Es así como se difunde la idea de que para que el país pueda salir adelante es necesario colocar a la población en condición de ciudadanía:

> Cada vez se convence más la opinión pública que el país no podrá ser un experimento exitoso sino cuando se haya colocado a la población entera de la república en condición de ciudadanía. Ello se logra por dos caminos, que se pueden refundir en uno solo: una campaña de propaganda escolar, de fundación, desarrollo y mantenimiento de escuelas, hecha con una intensidad avasalladora, y otra, simultánea y aliada, de sanificación de la más extensa parte de territorio patrio, que hoy es un semillero de epidemias, endemias y enfermedades cuya similitud en fuerza destructiva del elemento humano habría que ir a buscar en las páginas más desoladoras de la Biblia"[160].

Rafael Bernal Jiménez (1898-1972) llevó a cabo diversas iniciativas relacionadas con la educación de los sectores populares, él y su tío, Miguel Jiménez López, tuvieron gran influencia en la reforma educativa del departamento de Boyacá y, posteriormente, en la reforma educativa nacional. Según Bernal Jiménez, la igualdad de oportunidades es condición indispensable de toda democracia; afirmaba que una de las causas de desigualdad social

[158] "Conferencia Nacional del Magisterio", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 13-14, agosto-septiembre de 1934, p. 496.

[159] Esta conferencia fue convocada cuando Rafael Bernal Jiménez era su director y abordó tópicos sobre la educación popular y la creación de una confederación nacional del Magisterio con miras a la profesionalización de este gremio, constituyéndose en un referente de las reformas introducidas en las décadas siguientes. A él asistieron delegados de las distintas unidades administrativas del país y debatieron alrededor de las expectativas sobre la reforma educativa y de su concreción como parte del ideario nacional.

[160] "La educación y la sanificación", en *El Tiempo*, Bogotá, junio 21 de 1932, p. 4.

era "la desproporcionada e injusta repartición del patrimonio cultural", y que por ello "la instrucción elemental es el instrumento que el Estado tiene obligación de suministrar a todos los ciudadanos". En este sentido, "los intereses vitales de la nacionalidad" no podían ser indiferentes a la educación:

> En el estado actual del mundo y mientras el ideal de una humanidad nueva no venga a convertir en un hecho social y jurídico la abolición de las fronteras entre los Estados, el concepto de nación y de patria continuará constituyendo uno de los más poderosos y sagrados resortes del engrandecimiento de los pueblos[161].

Buena parte de la lógica de la educación popular tenía como objetivo la capacitación de la mano de obra y la modificación de las costumbres de los consumidores en procura del fortalecimiento de la economía nacional y, particularmente, de las empresas manufactureras surgidas a comienzos del siglo xx. Aspecto al cual se refirió Alfonso López Pumarejo (1886-1959), presidente liberal, en el año de 1934:

> Los millones de campesinos, jornaleros y de obreros sin calificar que pueblan las chozas rurales o urbanas, al aumentar en número, mantienen muy bajo el precio del trabajo asalariado; pero al propio tiempo reducen su capacidad consumidora a proporciones verdaderamente insignificantes. La economía nacional sobrelleva la carga pesada de sostener a esa vasta clase económica que no lee, que no escribe, que no se viste, que no se calza, que apenas come, que permanece involuntaria aunque no muy concientemente al margen de la actividad de los dos millones de colombianos que escasamente pueden calcularse en pleno uso de sus atributos ciudadanos […] el país está aniquilando metódicamente al consumidor y el círculo vicioso de nuestra organización económica se va cerrando contra el capital casi con la misma rigidez con que se abatió sobre el proletariado[162].

Posteriormente, López aludía al aspecto racial y mencionaba cómo países con mayor composición poblacional indígena habían logrado su incorporación al patrón blanco de civilización. Señalaba también las ventajas

[161] Rafael Bernal Jiménez, "Los proscritos de la escuela" (rector de la Facultad), en *Educación*, Bogotá, Año 1, Nº 3, octubre, 1933, p. 131.

[162] Alfonso López Pumarejo, "Mensaje al Congreso sobre educación nacional, Presidencia de la República, Nº 19, Bogotá, diciembre 17 de 1934", en *Obras Selectas,* Bogotá, Cámara de Representantes, 1979, Vol. 1, p. 182.

comparativas que, en este sentido, tenía Colombia, al contar con mayor homogeneidad étnica, para conseguir integrar la población a *la comunidad nacional* y, como parte de esto, al circuito del consumo del mercado interno:

> México, Perú, Ecuador, Bolivia, Guatemala, hacen grandes y perseverantes esfuerzos por vencer la resistencia indígena e incorporar el indio a la civilización blanca, dándole tierras, instrucción y estímulos permanentes. Nosotros en cambio abandonamos a su suerte a gentes de una gran homogeneidad racial con el resto de la población colombiana, que hablan un mismo idioma, profesan una misma religión y participan de las mismas inquietudes políticas y sociales […] Los capitales colombianos que se han creado o se están creando en la agricultura, no encuentran el campo abierto para la explotación fácil de nuevas fuentes de riqueza, porque tienen que operar sobre un mercado del cual viven sustraídos cuatro o cinco millones de consumidores[163].

Al proyecto político de educación nacionalista le correspondía la integración de su población y de su territorio, motivo por el cual era importante construir imaginarios acerca del 'nosotros' alejados de actitudes individualistas y de regionalismos. Así:

> Todo ser humanamente colombiano debe participar de los valores sociales, activamente. El individualismo reina entre los colombianos a lo cual se debe la lenta evolución de las regiones. Al regionalismo hay que oponer la socialización de la cultura, el fomento permanente de todo aquello que revista un carácter grupal […] Nuestro pueblo debe desarrollar sus aptitudes para que la reglamentación del trabajo abarque y controle en su totalidad los dos factores: calidad y cantidad […] Todo hombre en Colombia para ser y sentirse patriota debe representar un valor útil para sí y para la sociedad[164].

La educación debía *crear* en el individuo la *necesidad* de los *lazos sociales*, construir su relación indisoluble con la nación de la que este hacía parte, constituyéndose en un instrumento para la "conquista de fines superiores" que permitiesen trascender lo particular e integrarse al todo social. La educación hacía del hombre no una célula aislada sino "una pequeña gota en el torrente del esfuerzo colectivo". Solo a partir de la interiorización del sentimiento de lo colectivo era posible la constitución de una comunidad, de un

[163] *Ibid.,* p. 183.

[164] Julio César Arroyave*, Educación y realidad*, Bogotá, s.e., 1937, p. 11.

pueblo, entendido como "una suma de voluntades coordinadas en la persecución de unos mismos ideales históricos" [165].

En esta dirección, Luís López de Mesa dedicó el discurso elaborado en el año de 1935, para recibirse como miembro de la Academia Colombiana de Historia, al concepto y sentimiento de 'patria', registrando sus orígenes desde tiempos remotos de la humanidad pero acotándola en los tiempos modernos al concepto de 'nación'. López de Mesa, médico de profesión e interesado en elaboraciones sociológicas, filosóficas y sicológicas, se refería a los nexos entre el concepto de 'patria' y el de 'individuo', aduciendo que en esos momentos el individuo se desenvolvía en el contexto de lo nacional y era moldeado por este. Es "ese mundo que alimenta nuestra personalidad, que se hace nuestra personalidad, y luego al sentirnos y sentirlos tan inextricablemente compenetrados nos rebela que somos hijos de la tierra, de una tierra que es nuestra tierra, parte de nuestro yo"[166].

Para Jorge Eliécer Gaitán, la educación constituía un elemento esencial para la vida democrática. Al intentar distanciarse de las teorías deterministas, Gaitán, en su calidad de ministro de educación en 1940, enfatizaba en el potencial humano existente en la población colombiana, desperdiciado por falta de educación. Para él la educación ciudadana, impartida a través de la educación cívica, constituía el puente entre el individuo y la sociedad, los cuales debían ser entendidos como una misma unidad, motivo por el que las ideas de patria y nación debían ser interiorizadas como parte de la identidad individual; la *conciencia de sí mismo* debería estar articulada a la *conciencia nacional.*

Según él, la educación cívica se requería, entonces,

> Para que el individuo adquiera conciencia de sí mismo y de su nacionalidad, para que las nociones de estado y nación lleguen a él de modo vivo y humano, para que la vaga idea de patria adquiera en él contornos definidos[167].

[165] Rafael Bernal Jiménez (rector de la Facultad), "El programa de la Conferencia Nacional del Magisterio Colombiano", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 10, Mayo de 1934, p. 261.

[166] Luís López de Mesa, "Concepto y sentimiento de patria", *op. cit.*, p. 572.

[167] MEN, *Memorias del ministro de educación de 1940 por Jorge Eliécer Gaitán: La extensión cultural en Colombia,* Bogotá, 1940, pp. 11, 52.

El sociólogo francés Daniel Pecaut ha señalado la presencia en los discursos de Gaitán de concepciones organicistas sobre la sociedad[168], de cierto tipo de representación sobre el ser humano en la cual se establece como dominante su parte biológica, lo que nos muestra otra expresión de cómo el determinismo organicista hacía parte del sustrato cultural del período y atravesaba las elaboraciones de buena parte de los intelectuales.

La formación de la personalidad y la educación del carácter, se tornaron en ejes claves para lograr, a través de la disciplina, el dominio de sí, *el gobierno de sí*, base de toda sociedad democrática y garantía de los vínculos individuo-sociedad. Para Vicente Castellanos, el autodominio como una de las metas importantes de la acción educativa, era mucho más importante en pueblos que, según él, tenían una tipología que los hacía distantes del prototipo de sociedad y de hombre que acuñaba el imaginario del capitalismo industrial; lo que denota la necesidad de inserirse en un proyecto impuesto desde afuera, atribuido a la acción positiva de etnias distintas a las que componían la sociedad colombiana. Por estos motivos, en los pueblos tropicales era relevante afrontar este aspecto de la educación, pues los impulsos primitivos eran más frecuentes y sostenidos.

En contraste con los sajones, la impulsividad congénita y la irreflexión nos hacían apasionados y ligeros, se necesitaba poner, por medio de la educación, un dique a las corrientes desbordadas del temperamento:

> Si hemos de convenir con que a mayor libertad corresponda una mayor responsabilidad del sujeto libre, tendremos que admitir también que un país de organización política esencialmente republicana y democrática, como el nuestro, en donde se desea dar al ciudadano el más amplio radio de libertad para el ejercicio de sus actividades, se debe exigir de la cultura individual y ciudadana un grado eminente de autocontrol y una capacidad suficiente de reflexión en todos y en cada uno de sus asociados[169].

Al tiempo que se entendía la importancia de la educación como posibilidad que permitía al pueblo acceder a la cultura y a la instrucción, garantía

[168] Daniel Pecaut, *Orden y violencia: Colombia, 1930-1954*, Bogotá, Cerec-Siglo xxi, 1987, Vol. 2, p. 379.

[169] Vicente Castellanos (vicerrector de la Escuela Normal de Tunja y ex alumno de la Facultad Nacional de Educación), "Autodominio por la educación", en *Educación*, Bogotá, Año 1, Nº 2, septiembre 1933, pp. 108-109.

de sociedades democráticas, también se la concebía como dique que contenía y canalizaba el inconformismo social, evitando que derivase en una "posible revolución social"[170].

La verdad es que estos intelectuales no eran ajenos al contexto que atravesaba el período en el cual las teorías, tanto socialistas como las de corte fascista, circulaban dando pie a nuevos modelos de sociedad y, por ende, cuestionando las realidades sociales establecidas. En este orden de ideas, la educación se entendía como instrumento de control social para legitimar las instituciones y el *statu quo*, al tiempo que invalidar todo tipo de cuestionamientos que dejasen filtrar representaciones que concibieran, *imaginaran,* un orden social diferente al establecido. En esta medida la acción educativa abarcaba los dos planos, el de los individuos y su disciplinamiento y el de los grupos y su control social.

El higienista Jorge Bejarano en una conferencia dada en el Teatro Municipal de Bogotá en el año de 1929, en torno a la educación higienista, a los factores sociales y a la delincuencia infantil, afirmaba que "la criminalidad o delincuencia en el adulto o en el niño no son resultado de degeneración celular o biológica sino del índice de estados patológicos, morales o sociales que lo han inducido a él", resaltaba, además, que "la anemia tropical, este terrible mal que por tantos siglos ha diezmado al pueblo de Colombia, produce perturbaciones de orden psíquico que en ocasiones se traducen por reacciones contra el orden social"[171].

El pedagogo belga, Raymond Buysé (1889-1974), profesor invitado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional en 1933, de la cual Bernal Jiménez era director, explicaba desde un enfoque armónico sobre la sociedad, la existencia de la lucha de clases como expresión natural, orgánica, de la misma. Evidenciando "el surgimiento del cuarto Estado", el del pueblo, afirmaba que este debía ser aceptado a través "de la armonización de las fuerzas naturales y no de la violencia". Así, la educación para la democracia ayudaba a obtener la armonía social en tiempos difíciles y evitaba la confrontación entre elites y pueblo:

[170] Rafael Bernal Jiménez, "Los proscritos de la escuela", *op. cit.,* p. 131.

[171] Jorge Bejarano, *La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen,* Bogotá, Editorial Minerva, 1929, pp. 15, 49.

> Por medio de una sana educación de la democracia se resolverá por fin la mayor dificultad que hasta el momento se ha opuesto a la concordia de los espíritus —tan necesaria como la unión de los corazones— y se realizará un verdadero acercamiento entre el grupo selecto de los mayores y la muchedumbre de los menores[172].

La educación del pueblo debía entenderse como educación para el trabajo y capacitación del capital humano de acuerdo a los requerimientos de las sociedades industriales, espejo en el cual se miraban las elites y los intelectuales colombianos. Este nuevo *ethos* requería, para su adecuación, cambios en las formas de percepción del espacio, del tiempo, de la sociabilidad; cambios que estuvieran en estrecha relación con la valoración que se le pretendía dar al trabajo, que inculcaran una ética acorde con el ideario capitalista, capaz de contribuir a mitigar los odios de clase y enfatizar en la educación moral:

> La educación nacional tiene que variar de rumbo si en ella se quiere seguir las modalidades de la época que es de industrialismo y de competencia, si se pretende contribuir a la paz social basada en el trabajo. La violencia hecha sistema en las reclamaciones obreras; la intranquilidad de los gobernantes por la preponderancia de ambiciones; el odio político fomentado entre los nacionales, son lecciones reprobables para la juventud, perversión en los fines educativos en la formación del pueblo […] En los tiempos que hemos alcanzado, caóticos y conmocionados, es a la formación moral a la que hay que atender con prelación[173].

De este modo, la educación del pueblo, el nuevo príncipe, no era algo fácil, puesto que la distancia entre el ideario que circulaba en el período en torno a lo que debería ser el país moderno y las condiciones sociales y culturales concretas de la población llevaban a que esta última fuera considerada como obstáculo a la civilización, peso muerto que podía detener la marcha hacia el progreso marcada febrilmente por la cultura occidental, tal como había sido expresado por Miguel Jiménez López en el debate sobre la raza.

---

[172] Raymond Buysé (profesor de la Universidad de Lovaina y de la Facultad de Educación de Bogotá), "Acerca del papel de la escuela en la solución de la cuestión social", en *Educación*, Bogotá, Año 1, Nº 5, noviembre, 1933, p. 276.

[173] Antonio de J. Duque, "La escuela del porvenir", en *Educación Antioqueña*, Medellín. Año 1, enero, febrero y marzo de 1936, Nº 4, 5 y 6, p. 260, 264.

Dentro de la serie de estrategias en torno a un proyecto de educación nacional, fue importante la inculcación de pautas de sociabilidad y el moldeamiento de nuevos patrones higiénicos y estéticos, buena parte de los cuales se rigieron por los patrones que se gestaban en los modelos urbanos del hombre burgués y de los conceptos de la cultura occidental por él acuñada. Miremos a continuación algunos de estos elementos, no sin antes detenernos en las acepciones, asociadas a la categoría de dignidad, dadas en el período al prototipo del colombiano, tal como dice el epígrafe con el que iniciamos este capítulo.

Ser colombiano: una categoría de dignidad

> Porque es urgente ya que dominemos este *inferiority complex,* esta abrumadora certidumbre de inferioridad en que vivimos, corrigiéndola racionalmente o, si fuere preciso, superándola en un acto de atrevida afirmación racial, creando *un mito redentor*, si la bella realidad en que vivamos no bastare a salvarnos de tan dañoso criterio de melancolía mentirosa y funesta.
>
> *Luís López de Mesa,* Como se ha formado la nación Colombiana

¿En qué sentido se usaba, en el campo de nuestro interés, la palabra 'dignidad' en el período? ¿Por qué esta puede ser un buen indicio respecto a los imaginarios sociales sobre la colombianidad? En líneas generales, en el imaginario de la cultura occidental, la dignidad ha sido una categoría que merece resaltarse, en cuanto que ella misma realza las características del individuo y el respeto del que es digno por hacer parte del género humano. La palabra dignidad fue usada por los intelectuales del período y puso de relieve los vínculos entre el individuo y la sociedad, pues definió cualidades y características que el ser humano debe poseer, no solo como individuo, sino como exponente de una colectividad, en este caso, del país, de la nación, de la cual hace parte.

En el campo de las definiciones dadas en la actualidad a la palabra dignidad, la acepción principal puede ser: "reconocimiento de la persona como ser digno de respeto". En líneas generales corresponde a "la necesidad emocional que todos tenemos de reconocimiento público por la autoridad, personal,

amigos, familiares, círculo social, etc. de haber hecho bien las cosas". Toda persona "demuestra su dignidad por su capacidad de ser virtuoso en sus actos. La dignidad es el resultado del buen equilibrio emocional"[174]. Si nos desplazamos al campo académico, podemos retomar al sociólogo inglés Richard Sennett, estudioso de las consecuencias sociales del capitalismo[175], quien ha dedicado varios trabajos al tema del carácter, del respeto y la dignidad, dentro de las sociedades modernas y contemporáneas[176].

Sennett propone ciertos códigos modernos relacionados con el respeto y la dignidad, los cuales determinan que los sujetos ganen o pierdan, tengan mayor o menor dignidad, socialmente. Estos códigos referencian, en líneas generales, la capacidad del individuo de bastarse a sí mismo en los distintos campos de la vida: el primero se refiere al autodesarrollo, en especial de conocimientos y habilidades. Las evidencias de autodesarrollo son una fuente de estima, ya que la sociedad premia el uso eficiente de los recursos, tanto en lo concerniente a la experiencia personal como al campo de la economía. El segundo da cuenta del cuidado de sí, no representar una carga para los demás; ser autosuficiente merece respeto. El tercer código apunta a la capacidad de tener compasión y ayudar a los semejantes en situaciones de dificultad, ante las cuales nos sensibilizamos por el hecho de formar parte del género humano[177].

En el epígrafe Luís López de Mesa se refería al trabajo incesante al que los medios de difusión deberían dedicarse para inculcar en el pueblo la idea de colombianidad como una categoría de dignidad:

> Emprendamos esa propaganda en Colombia: enseñémosle a nuestra gente que ser colombiano es ser honesto y culto, honesto de conducta y culto de trato, que ser colombiano es una categoría de dignidad. Que el periódico, la radio, el cinematógrafo, la escuela, la policía, el cuartel y aún el gobierno en sus alocuciones y demás discursos

[174] <http://es.wikipedia.org/wiki/Dignidad>, consultada el 25 de junio de 2007.

[175] Richard Sennett, *La Corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.

[176] Richard Sennett, *Respect in a World of inequality*, New York, W. W. Norton & Company, 2004, p. 49.

[177] *Ibid.*, pp. 62, 63, 141.

> oficiales, el hogar, en fin, y el templo, por obligación ineludible, lo repitan diariamente, incansablemente, fervorosamente[178].

En un artículo sobre la cultura nacional, Guillermo Ruiz sitúa la dignidad como uno de los pilares de la nacionalidad, junto con la raza y la riqueza. Sobre la raza afirmaba que aunque se dijera "con ostentación que vivimos en régimen democrático", el mayor agravante es el analfabetismo, ya que las escuelas existentes solo permitían dar cobertura a la "tercera parte de la población escolar infantil" [179]. El descuido de lo que el autor llamaba "las fuerzas vivas, el elemento hombre, el capital humano del que no se tiene cuidado ni se le da la preparación que exigen los tiempos y las circunstancias", conducía a que careciera "de las ambiciones y propósitos nobles que hoy es necesario tener; de ahí la flaqueza de la dignidad y la exigua riqueza nacional"[180].

Aunque se hace referencia a un sentimiento que en la mayoría de los casos es de índole individual, el concepto de dignidad está anclado en un referente social y se articula, por lo general, con algunos axiomas de carácter normativo. El ser humano se entendía, esencialmente, como social y los intereses individuales debían subordinarse, domesticarse, al servicio de los idearios sociales:

> El hombre, como célula aislada, es exigua cantidad, pequeña gota en el torrente del esfuerzo colectivo. Es la sociedad, es el núcleo humano lo que cuenta como entidad en la historia de la evolución universal; el concepto de pueblo cobra, así considerado, una trascendencia capital en el gran esfuerzo por la perfectividad humana […] Un pueblo es una suma de voluntades coordinadas en la persecución de unos mismos ideales históricos. ¿Cómo podríamos entender de otra manera el concepto de patria? Una sencilla consideración de dignidad humana, nos hace rechazar con repugnancia la torpe idea de quienes conciben a un pueblo como una masa de hombres destinados a sacar el máximo rendimiento del pedazo de tierra que les ha tocado en suerte

[178] Luís López de Mesa, *Perspectivas culturales*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1949, p. 56.

[179] Guillermo E. Ruiz (alumno de la facultad de ciencias de la Educación por el Departamento de Nariño), "Apuntes sobre la cultura nacional", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 7, febrero de 1934, p. 114.

[180] *Ibid.*, p. 115.

> explotar; este puede ser el concepto de un rebaño en pastoreo pero no el de una sociedad humana[181].

Así, la dignidad alude a la conjunción de lo personal y lo colectivo, y aunque se basa en valores morales y éticos su resorte de inspiración se apoya en lo emocional, mecanismo capaz de combinar tanto "lo espiritual como lo biológico", y de moldear la percepción de que la vinculación entre individuo, patria y naturaleza, procede de un todo orgánico ancestral.

> Todos sentimos a Colombia como Estado o forma de equilibrio político, y la sentimos como país o expresión geográfica. Pero es preciso que una educación que labore penetrante y vigorosamente nos haga sentirla como patria, o sea como el resultado a la vez espiritual y biológico de dos poderosas fuerzas de interacción permanente: la del suelo, y la de una raza que, solidarizada sentimentalmente, se ha vinculado como por arte de una conexión orgánica a la tierra nativa, de cuyas fuentes vitales, inextinguibles y fecundas, surgen para el elemento humano, con magnificencia perpetua, los principios generadores de sus energías funcionales[182].

La dignidad también podía entenderse como tener una actitud decorosa frente a las condiciones sociales y personales que rodeaban a los individuos; quienes al tiempo que trataban de mejorarlas debían aceptar su existencia, ayudando así a apaciguar el descontento social, y contribuyendo a modelar sujetos más satisfechos con su estatus social, entendido este último como fruto de un destino ineluctable. Así, cuando se hablaba de la Campaña de Cultura Aldeana, en el año de 1934, cuyo radio de acción se dirigió a "los municipios o corregimientos que tengan entre quinientos a cinco mil habitantes, con un poblado como centro administrativo", se mencionaba como uno de los objetivos:

[181] Rafael Bernal Jiménez (rector de la Facultad), "El programa de la Conferencia Nacional del Magisterio Colombiano", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 10, mayo de 1934, p. 261.

[182] Diego Castro Becerra (alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación), "Las ciencias del espacio y el tiempo: sugestiones para la humanización de la enseñanza geográfico-histórica", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 12, julio de 1934, p. 432.

> Facilitar al campesino colombiano la mayor suma posible, dentro de las condiciones actuales de la República, de bienestar material y de dignidad espiritual, para que ame la vida que le cupo en suerte, y la sirva con efectiva estimación y gratitud[183].

En este mismo sentido se hablaba de "dignificar las costumbres de la vida campesina, dentro de un humano concepto ético y estético"[184].

Finalmente, otra de las acepciones que se le dio a la palabra se registra en el uso dado a esta por Luís López de Mesa, en su balance sobre los hechos del 9 de abril. El exministro de educación insistía en que los desmanes acaecidos en esa coyuntura fueron ocasionados por la debilidad del carácter de los colombianos, que les impidió reaccionar de manera adecuada ante una situación de caos en la que se pusieron en juego todos los supuestos éticos y morales, suceso que exigió el uso de "la dignidad propia, cumbre de una cultura personal superior".

> Al perder nuestro pueblo, como la está perdiendo, su fe en los máximos ideales de la cultura occidental, los religiosos, en primer término, los sociales y políticos, los morales, en fin, queda en el vacío espiritual más peligroso que puede imaginarse, huérfano de conductores hábiles, careciente de apoyo en lo último de su propia conciencia y sujeto al vértigo de una conducta individual sin rumbo. No poseyendo personalidad definida y sólida, el comportamiento anárquico que esa interinidad de los valores culturales le impone, no le permite conducirse por el sustitutivo remedio de la dignidad propia, cumbre de una cultura personal superior. De ahí que yo enfoque todas mis inquietudes hacia el fortalecimiento de esa personalidad en nuestra gente colombiana, y que, aunando ese propósito con el de resolver en firme la cuestión social-económica, le dedique el máximo esfuerzo que esté al alcance de mis escasos recursos[185].

El ser colombiano, o colombiana, entendida como categoría de dignidad, implicaba no solo tener un carácter, un temperamento y una personalidad acordes con el ideal del que se hablaba, sino que, al mismo tiempo, se requería

---

[183] Luís López de Mesa, "El estatuto de la aldea colombiana", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 13-14, agosto-septiembre de 1934, p. 454.

[184] Luís Burbano (exalumno de la Facultad de Ciencias de la Educación), "Orientación y organización de la escuela rural en Colombia", en *Educación,* Bogotá, Vol. 3, Nº 18-19, enero-febrero, 1935, p. 41.

[185] Luís López de Mesa, *Nosotros. Seguida del Nueve de Abril*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2000, pp. 222, 223.

conseguir unos *habitus* que tenían lugar en nuevos espacios de sociabilidad y a través de la adquisición de nuevos patrones higiénicos y estéticos.

Nuevos espacios de sociabilidad, nuevos patrones higiénicos y estéticos

> Las miradas del mundo contemporáneo se fijan en la escuela como canal único donde habrán de irradiar las nuevas conquistas del espíritu. Empero, conviene aclarar que el concepto de escuela no es la simple designación de los establecimientos docentes a cuya cabeza se halla un maestro; el concepto es más extenso: ha salido de los límites locales de un edificio público para penetrar en los hogares, en los templos, en las oficinas públicas y privadas y en todas las organizaciones gremiales; en una palabra, el concepto de escuela, en antes restringido y despreciado, penetra por fin en el corazón, en el cerebro y en los nervios de la gran sociedad humana.
>
> *Laura María Forero,* Por la infancia desamparada

Aunque la mayoría de la población vivía en las áreas rurales durante las primeras décadas del siglo xx en Colombia, el imaginario de *lo nacional* se fundamentó en lo urbano, convertido en el paradigma modernizador por excelencia. Así, las reformas educativas y las estrategias para *gobernar la población* se basaron en el modelo de las sociedades occidentales y su cristalización en imágenes citadinas, no solamente respecto a la organización social, sino también al moldeamiento de hábitos, costumbres, estéticas, formas de conducir el cuerpo, entre otros aspectos. De esta manera, se concibieron distintas estrategias para socializar a los colombianos, durante la primera mitad del siglo pasado, bajo los modelos culturales europeos y norteamericanos[186].

[186] Algunos de los aspectos relacionados con la ciudad como paradigma de modernización fueron socializados y discutidos en la XXIII Conferencia Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación, Birmingham, Inglaterra, el 11 de julio de 2001 y, posteriormente, fueron publicados como artículo: "The city as a modernizing paradigm: Colombia in the first decades of the 20th century", en *Paedagogica Historica*, London, Vol. 39, N° 1-2, 2003, pp. 65-74.

La expansión de las ciudades y las tensiones sociales generadas en los campos durante las primeras décadas del siglo, atrajeron masas de inmigrantes que se vincularon al trabajo en las obras emprendidas por el Estado, vías de comunicación y adecuación de condiciones infraestructurales en las ciudades; también desempeñaron los nuevos oficios proporcionados por la ciudad con el surgimiento de industrias manufactureras, actividades comerciales y servicios de diversa índole. Esta acelerada *ocupación* de las ciudades conllevó formas de apropiación desigual de los espacios urbanos así como necesidades de regulación y control social. La creación de un mercado interno requirió cambio en las costumbres y hábitos de consumo de la población, al tiempo que los procesos productivos y los ritmos de la ciudad requirieron nuevas nociones sobre el manejo del tiempo y del espacio.

La fisonomía del país cambió de manera significativa al ritmo de la conformación y/o modernización de las ciudades y de los imaginarios que las situaban como promesa de futuro, modelo de *progreso* o de *perdición*, según el ángulo del que se les enfocase. La ciudad *educaba* o *deseducaba* a su manera y quienes regulaban el orden social buscaban intervenir sobre ella. El concepto de educación se amplió más allá de la escuela al tratar de cubrir otras esferas de las que provenían estímulos "formativos" de diversa índole. Era preciso incidir sobre las múltiples expresiones culturales que circulaban para regularlas y determinar qué lugar ocupaban dentro del orden social, a qué grupo social le eran atribuidas, cuáles eran legítimas y cuáles debían ser suprimidas y/o readecuadas[187].

Las ciudades se convirtieron en escenarios en los que circulaban nuevos actores sociales y expresiones culturales que marcaron con su impronta los espacios públicos. Así, los imaginarios en los cuales predominaban los paradigmas de la cultura urbana burguesa se mezclaron, de manera ambigua, con las pautas culturales de las sociedades rurales y tradicionales, mostrando complejas relaciones entre distintas matrices. Según Marco Palacios, los sectores sociales que comenzaron a aparecer en estos espacios, recomponiendo sus antiguos usos y costumbres, tenían en un principio delimitaciones poco claras:

[187] Oscar Landi, *Reconstrucciones: Las nuevas formas de la cultura política*, Buenos Aires, Puntosur, 1988.

> Entre el pueblo y "la gente bien" mediaba la capa artesanal que se hallaba estratificada según los años de aprendizaje, la complejidad del proceso de transformación de las materias primas y la remuneración […] Si bien este artesanado se caracterizaba por la rutina técnica y la escasez de medios financieros, de él salió un grupo empresarial que establecería industrias medianas y almacenes bien abastecidos y que en las generaciones segunda y tercera formaría uno de los mayores afluentes de las nuevas clases medias, y de las profesiones liberales […] [Inicialmente], el analfabetismo y la baja calificación no fueron barrera para ingresar a las actividades de albañilería y construcción, y a los pocos talleres y fábricas; a las actividades más femeninas que iban desde coser, lavar y planchar ropas, hasta el servicio doméstico en las casas, o la prostitución, ya estratificada entre lupanares de distintas categorías y la ejercida en la calle. El pueblo citadino aparecía como una constelación de todos estos grupos a los que se añadían las familias de artesanos, almaceneros, transportadores, tenderos. Con variaciones locales esta habría de ser su composición en la primera mitad del siglo[188].

Surgieron espacios que albergaron las distintas formas de sociabilidad características de las ciudades a comienzos del siglo xx. Además de las tradicionales iglesias y plazas de mercado, el paisaje urbano vio florecer las fábricas, los almacenes, los restaurantes; apareciendo, además, las salas de cine, los teatros, parques, plazas públicas, bibliotecas, centros de formación; pero, al mismo tiempo, los bares, las cantinas, las chicherías, los prostíbulos y la calle misma con toda su ambigüedad respecto a quienes circulaban por ella. Todos estos espacios tratarán de ser regulados por las elites, unos serán permitidos otros prohibidos según la costumbre o patrón de vida que se quiera reforzar o desestimular.

Otro de los aspectos que caracterizó el proceso de conformación de las ciudades, dentro de la acepción moderna, fue la aparición de una arquitectura oficial ligada al imaginario del Estado-nación. Esta operaba como una presencia material y simbólica; objetos, edificaciones y monumentos ayudaron a legitimar imágenes sobre la identidad nacional, las cuales encontraron un refuerzo en los manuales de urbanidad y de enseñanza cívica[189]. Así mismo, en lo relacionado con el uso del castellano como lengua nacional,

[188] Marco Palacios, *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994,* Santafé de Bogotá, Norma, 1995, p. 88.

[189] Benedict Anderson, *op. cit*., p. 167; Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*, Bogotá, Antropos, 2003, pp. 115-173.

las ciudades se situaban también como paradigmas, como se consagra en uno de los manuales escolares del período: "En toda la República de Colombia se habla el castellano, aunque con mayor pureza y elegancia en las principales ciudades del país"[190].

Las imágenes que circulaban sobre la ciudad eran contradictorias y despertaban en los intelectuales las más variadas reacciones. Algunos señalaban los nexos entre la ciudad y la consolidación de las naciones resaltando los efectos positivos que aquella significaba. Para Adolfo Posada, era posible explicarse el surgimiento de la ciudad moderna por circunstancias que resumía del modo siguiente:

> La ciudad moderna, órgano de la Región o Nación, persiste como un resultado de la contracción de la población, en su adaptación geográfica, impuesta por las necesidades económicas y políticas, pero acentuándose su función de centro de atracción, en la medida en que procura producir un *medio social sano, intenso y elevado*[191].

Según Alfonso Castro, la ciudad y las distintas representaciones a las que ella daba lugar se constituían en el horizonte al que la sociedad se debería dirigir, señalando, al mismo tiempo, actores sociales tradicionales de cuya influencia era necesario sustraer al nuevo habitante urbano. Al referirse, por ejemplo, a los sinsabores de la vida en los pueblos pequeños, describía la ascendencia que tenía el clero, caracterizado en buena parte por su tiranía y dogmatismo, sumada a la dominación ejercida por los caciques del pueblo, situación que conducía a sus habitantes a asumir actitudes de pasividad y de resignación. Castro señalaba como salida a tales fenómenos el horizonte proporcionado por la ciudad, "en donde se respira un aire menos enrarecido y donde se tiene derecho a una pequeña prosperidad de cuerpo y alma", dejando atrás moradores pueblerinos que "permanecen estacionarios y dominados, sin quejas ni protestas, convencidos de que los vuelos del pensamiento son graves faltas y de que la pasividad es virtud excelsa"[192].

---

[190] Emeterio Duarte Suárez, *Instrucción y educación cívica*, Buenos Aires, Librería Voluntad, 1950, 7ª ed, p. 65.

[191] Adolfo Posada, "Las causas del renacimiento de las ciudades", en *Cultura,* Bogotá, Vol. 8, Nº 8, octubre de 1915, p. 117.

[192] Alfonso Castro, *op. cit*., p. 86.

Al mismo tiempo, la diversidad de expresiones culturales que se dieron cita en las ciudades, conformadas con migrantes de diferentes regiones del país, dejaba en evidencia tanto los usos y las costumbres de poblaciones campesinas, varios de ellos de ascendencia indígena, como los que se iban moldeando en las ciudades desde la misma lógica de lo urbano. Además, las condiciones precarias en el aspecto económico constituían un cuadro que daba pie a situaciones complejas y conflictivas de toda índole, circunstancias que trataron de ser comprendidas por los intelectuales del período. Al respecto, avanzada la primera mitad del siglo, Luís López de Mesa afirmaba:

> La organización del hogar obrero en las grandes urbes de la república padece errores funestos. La concepción de la vida que imprime el campo agrícola y la que surge de la convivencia en ciudades es, en este sentido, diametralmente opuesta y sobremanera digna de cuidadoso estudio[193].

De esta forma, los modelos culturales que se difundían, vanagloriados por posiciones como las de Alfonso Castro, no eran necesariamente los más adecuados para otro grupo de intelectuales y, aunque reconocían algunas de sus expresiones como parte del advenimiento del progreso y del bienestar, encontraban otras reprobables y susceptibles de influenciar en forma negativa a niños y jóvenes.

Así, uno de los valores más apreciados en las sociedades modernas fue el culto al trabajo y a los nuevos ritmos que impuso con relación al espacio y al tiempo. Tal fenómeno se manifestó en ciertas dimensiones de lo social, afectó el diario transcurrir de las ciudades y dio pie a la introducción de modificaciones en lo que podríamos denominar *la dirección deseada* por las elites modernas: la imposición de horarios estrictos de trabajo o de actividad escolar; el surgimiento de establecimientos de muy diversa índole (fábricas, almacenes, centros de formación, etc.), resultado de la lógica de las sociedades modernas; la introducción de rituales cívicos o religiosos que procuraban cohesionar la sociedad bajo el nuevo orden social; entre otras.

[193] Luís López de Mesa, *Nosotros. Seguida de El nueve de abril*, *op. cit.*, p. 213.

En contraposición con lo que se consideraba *la dirección deseada*, en la ciudad existían fenómenos que confrontaban las representaciones armónicas y coherentes expresadas en el *ethos* de la vida burguesa, las expresiones culturales no reguladas, los placeres no legitimados, los sectores marginados cuyas costumbres y ritualidades representaban las formas de las que ansiaban distanciarse las elites y sus intelectuales. Para algunos, la ciudad ofrecía en su diario transcurrir un abanico de peligros ante los ojos de los niños:

> Desde los primeros pasos de la educación se encuentra una maleante influencia con los letreros y avisos, y como en el tránsito a la escuela o en el vagar de las calles encuentra el niño al beodo, al que conduce al gallo a la riña, a los que disputan; como se da cuenta del juego del billar, de las diversiones ilícitas, se concluye por reconocer que las disposiciones de policía no amparan la formación de la niñez, y que lo que es en las ciudades es difícil proteger de pésimas influencias a la generación que se levanta[194].

Miguel Jiménez López indicaba las repercusiones negativas de los "grandes centros". Las transformaciones registradas habían llevado a la pérdida de los principios morales y al surgimiento de valores y actitudes censurables, ajenas al tipo de ética que inculcaba el amor al trabajo y la regulación de las normas sociales y patrones de conducta propicias a ello. En sus palabras, el país atravesaba por un proceso de moralidad decreciente manifiesto en la multiplicación de

> Todas las formas de decadencia social propias de los grandes centros: el sectario, el fanático, el agitador profesional, las formas elegantes de la estafa; como el caballero de industria, el parásito; el político amoral; la prostitución secreta y refinada, la criminalidad precoz, la prostitución infantil, las toxicomanías, las perversiones sexuales[195].

Las imágenes en torno a la mujer también fueron confrontadas con base en los espejos de las ciudades. Para unos, estas imágenes significaban la pérdida de los roles más tradicionales y más auténticos que le correspondían

[194] Antonio de J. Duque, "La escuela es la fragua donde se forja el hombre del porvenir", en *Educación Antioqueña,* Medellín, Año 2, septiembre de 1937, N° 24, p. 540.

[195] Miguel Jiménez López, "Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza, op. cit.*, p. 30.

como madre, esposa y ama de casa; para otros, la ciudad moldeaba, por el contrario, identidades y expectativas diferentes en las mujeres, las cuales encontraban expresión hasta en las formas de vestir y manejar el cuerpo. Según Alfonso Castro, la mujer tenía prioridad en el proyecto de reforma social con el cual estaba comprometido el país puesto que a su cargo estaba el cuidado básico de los miembros de la familia. Ella era pieza fundamental en la transformación de las costumbres, en la inculcación de nuevos hábitos de higiene, de alimentación, de consumo, de cuidado de la raza. Dentro de esta óptica tomaba como modelo a ser imitado el de las mujeres citadinas, las que, en contraste con las mujeres de las áreas rurales, se destacaban por ser dinámicas, hacer ejercicio físico y desenvolverse con soltura. En sus palabras:

> Existe una diferencia muy marcada entre una muchacha de las ciudades, educada físicamente, que ha practicado los deportes y ha vivido sometida a una buena higiene, y la muchacha de las poblaciones de segundo orden, donde el mismo traje la obliga a la inmovilidad y no tiene otra ocupación que las faenas caseras y la frecuencia de los rezos y donde todo movimiento que implique expansión de vida o alegría es considerado como reprobable. La una es gentil, ágil, graciosa, con cierta vivacidad de pájaro y una apariencia de salud completa; con un algo prestigioso y atrayente, que marca la prosperidad de un destino. En tanto que la otra es retraída, pesada en sus movimientos, desconfiada, con el aspecto del ser que no goza de la existencia ni con ella se enfrenta, sino que la soporta resignadamente[196].

Es importante apreciar en estas representaciones no solo las oposiciones entre pueblo/ciudad sino también las que articulaban esta dupla con la de pasividad/actividad. La ciudad moderna con sus facilidades de transporte y comunicación, con los ritmos propios del trabajo industrial, trae consigo las imágenes de movimiento, desplazamiento, vida agitada, las cuales repercuten en la valoración del ejercicio físico, en el cuidado y manejo del cuerpo[197]. No en vano, en esta misma dirección, el movimiento pedagógico que tuvo mayor fuerza a nivel mundial en el período, se denominó *Escuela Activa* o *Escuela Nueva* y uno de sus conceptos integradores fue el de *actividad*[198].

[196] Alfonso Castro, *op. cit*., pp. 74-75.

[197] Richard Sennett, *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental,* Madrid, Alianza Editorial, 1997.

[198] Martha Cecilia Herrera, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia, op. cit.,* p. 33.

De este modo, ser educado como ciudadano en su acepción urbana cobró importancia en este período. El acceso a la educación y la cultura pasaba no solo por los ejes del conocimiento teórico sino también por saberes de otra naturaleza que incidían en los modales, el manejo del cuerpo, el moldeamiento de la personalidad y del carácter, de acuerdo a un modelo civilizatorio que tomaba como paradigma lo urbano y sus distintas expresiones. Para López Pumarejo:

> El pueblo campesino y aldeano abandonado, empobrecido, triste, no sólo tiene derecho, sino que en mi opinión, debe reclamarlo con energía, a participar un poco de la civilización que ha beneficiado ya a otras partes del país, como un privilegio de las clases urbanas acomodadas. Llevar al campo la escuela, la radio, el cinematógrafo, no es una empresa alocada o sin sentido; es un deber oficial inaplazable[199].

Era preciso transformar los espacios de sociabilidad tradicionales o, cuando ello no fuera posible, por lo menos, resignificarlos. Había que ejercer control social sobre el pueblo, sobre los espacios de diversión, sobre su sensibilidad estética, los sentimientos y las emociones, para conseguir, como decía alguna de las fuentes documentales, "vivir con decoro, con aseo y con estética"[200], "estableciendo benéfica competencia entre la taberna y estos nuevos centros de honesto esparcimiento, que son, a la vez, base de solidaridad social"[201].

Bernal Jiménez, refiriéndose a la Campaña de Cultura Aldeana, exponía sus representaciones en torno al *pueblo* de la manera siguiente:

> Nuestro pueblo, el de las aldeas, el de los suburbios y el de los campos, es triste; por eso la taberna es el único sitio frecuentado en los días festivos. No sabe emocionarse ante el paisaje que lo rodea; duerme sin saber el aire inmenso que lo cubre; vive sucio a la orilla de un río y ante una naturaleza vigorosa[202].

[199] Alfonso López Pumarejo, "Mensaje al Congreso sobre educación nacional", en *Obras Selectas, op. cit.,* p. 185.

[200] Rafael Bernal Jiménez, "El estatuto de la aldea colombiana", *op. cit.,* p. 451.

[201] MEN, *Memorias de ministros de educación, 1938, José Joaquín Castro Martínez*, Bogotá, 1938, p. 53.

[202] Rafael Bernal Jiménez, "El estatuto de la aldea colombiana", *op. cit.*, p. 450.

Bernal Jiménez hablaba de la existencia de una gran "distancia histórica entre la mentalidad de nuestro bajo pueblo y la clase civilizada", marcada por lo que consideraba el grado de civilización[203].

Para explicarse el distanciamiento entre el ideario de la modernidad, abrazado por las elites del pueblo colombiano, el pedagogo se distanciaba del determinismo geográfico, no así del racial, al contrastar las experiencias que en climas similares al nuestro, aparentemente adverso para los deterministas geográficos, *ciertas razas*, como la inglesa, se habían mostrado más aptas para desafiar las inclemencias de la naturaleza. Aunque este podría ser un aspecto progresista respecto al enfoque determinista, pues destacaba la importancia del elemento humano para modificar las condiciones de la naturaleza, no permitía un planteamiento cultural más elaborado, pues el análisis continúa ligado a condiciones raciales, y por lo tanto biológicas, distantes de la cultura, o mejor, legitima la cultura a través de argumentos de orden biológico, apoyados en juicios valorativos sobre los conglomerados humanos y sus formas de organización social.

Así, a la luz de estas representaciones, la acción cultural de dos etnias, la indígena y la inglesa, podía ser reconocida dentro de un mismo espacio geográfico, pero una de ellas, la indígena, era descalificada al ser mirada con el lente cultural europeo, el cual se afirmaba deslegitimando, a su vez, lo diferente, bajo concepciones presa de darwinismo social:

> Los devotos del determinismo geográfico nos explicarán todo esto por la influencia del medio físico: los climas deprimentes, las enervantes alturas, la falta de las estaciones. Y todo ello tiene una gran importancia, mas ocurre recordar las transformaciones profundas que la influencia de una raza más apta para la vida ha obrado en regiones no mejor favorecidas que las nuestras; sin ir demasiado lejos, citemos el caso de la isla de Trinidad, en el mar de las Antillas, antes inhóspita y malsana, hacinamiento de barracas de indígenas, convertida hoy en un oasis, en un agradable jardín, merced a la buena educación de los ingleses[204].

[203] Rafael Bernal Jiménez, "El Litoral Atlántico y la escuela normal de rurales", en *Educación*, Bogotá, Año 3, Nº 26-27, septiembre-octubre, 1935, p. 514.

[204] Rafael Bernal Jiménez, "El estatuto de la aldea colombiana", *op. cit.*, p. 451.

A pesar de que Bernal construía sus representaciones apoyado en el determinismo racial, destacaba el elemento educativo en la transformación de las condiciones ambientales y culturales, señalando cómo la apropiación de la cultura occidental le evitaba al país pasar por el largo proceso que llevó a Occidente a determinadas adquisiciones culturales. Por esto, insistía:

> El modo de civilización europeo fue predominantemente evolutivo; nuestro modo de civilización ha venido siendo y será, por mucho tiempo, esencialmente transpositivo. La transposición de la cultura occidental al continente americano es el principal factor de nuestro progreso. Si aprovechamos con actividad y con inteligencia el acervo de experiencia que nos suministran los pueblos occidentales, podremos abreviar considerablemente el proceso histórico, es decir, lograr que nuestra población indígena semi-neolítica se aproxime mentalmente de cinco o seis mil años, en unos cuantos siglos[205].

Según el educador antioqueño Julio César Arroyave, pensar en la educación de un pueblo significaba pensar en su cultura, lo cual significaba la apropiación de los patrones culturales de las elites. Así, identificaba la labor del Ministerio de Educación Nacional como la de un ingente trabajo por nacionalizar la cultura, para "hacer patrimonio de muchos lo que solo era atributo de pocos" y levantar "en un solo esfuerzo el nivel de vida de nuestro pueblo"[206]. Por ello, el aspecto relacionado con la adaptación al medio hacía parte de los problemas de la nacionalidad, procediendo, al igual que otros intelectuales, a describir las costumbres campesinas —también comunes en Europa siglos atrás— y a confrontarlas con las de los modelos europeos del período.

Dentro de modalidades racialistas, apoyadas no solo en el concepto de raza, sino en el de cultura, las elites opusieron pueblo y cultura, descartando las tradiciones que portaban los sectores sociales humildes, provenientes del campesinado y de los sectores urbanos marginados, por no pertenecer al modelo de cultura que se pretendía legitimar, motivo por el cual los catalogaban sin cultura y a la espera de ser socorridos por las elites, por el Estado

[205] *Ibid*.

[206] Julio César Arroyave, *Educación y realidad*, Medellín, s.e., 1937, p. 9.

y sus políticas públicas. En el mensaje dirigido al congreso nacional por el presidente Alfonso López Pumarejo en 1934, este esclarecía la orientación de su administración en materia de política educativa:

> La educación como mi Gobierno la comprende, no estará limitada a la escuela para el niño, que es un descuento a esta generación sobre un futuro más amplio, sino a la educación del pueblo adulto, interviniendo con toda la fuerza persuasiva de la acción del Estado sobre su vida misma, para introducirle modificaciones y mejoras […] Hay que ir, aunque sea para muchos una misión patriarcal y extravagante del Estado, hasta la cocina y la mesa del labriego a enseñarle a preparar sus alimentos […] Hay que adiestrarlo para que pueda explotar pequeñas industrias familiares, que ahora no le pasan siquiera por su imaginación y de cuyos productos no se atreve todavía a hacer uso. Hay que dictarle sencillísimas lecciones de higiene y de defensa biológica. Hay que crearle ambiciones que hoy no tiene […] No será posible en el curso de pocos años convertir en granjas modelos a las chozas donde degenera una raza físicamente capaz y fuerte; pero ningún esfuerzo será perdido[207].

A este propósito, Arroyave indicaba como objetivos de una campaña nacionalista la transformación de las costumbres alimenticias, higiénicas y estéticas de la población, es decir, su visión de mundo, lo cual se requería debido a las modificaciones dadas en la época respecto al crecimiento industrial, la inmigración a las ciudades, entre otras. Según él:

> Debemos tener en cuenta como una causa importantísima y factor originador de la mayoría de los problemas sociales de nuestros días el cambio de medios y métodos de vida, el gran incremento que ha tomado la industria a expensas de la pequeña doméstica, la inmigración de gentes a los centros industriales, y que generalmente son personas laboriosas, que contribuyen al aumento de la población y a la disminución de las buenas costumbres[208].

Así mismo, Arroyave hacía referencia a las formas de construcción arquitectónica, a la manera de distribuir y organizar los espacios en el interior de las viviendas, cuestionando los hábitos higiénicos y los usos sociales que

[207] Alfonso López Pumarejo, "Mensaje al Congreso sobre Educación Nacional, Presidencia de la República, Nº 19, Bogotá, diciembre 17 de 1934", en *op. cit.*, p. 184.

[208] Julios César Arroyave, *op. cit.*, p. 14.

hacían dormir en un mismo espacio a distintos miembros de la familia y a convivir con animales domésticos:

> Lo que se nos presenta primero a la vista es la insalubridad, pues al lado de la puerta se encuentra el criadero de zancudos que inyectan su veneno en la hora que pueden y a quien se encuentran; pisamos un suelo que no conoce la escoba; alzamos los ojos para ver las paredes que ni siquiera están completas porque el cerdo tumbó un pedazo y las gallinas el otro, abriendo así una ventana que está tapada con hilachas u hojas de plátano, casa cuyo techo, si no es de paja, es de pedazos de lata, de donde penden largos cortinajes de telas fabricados por las arañas que atrapan el polvo y animalitos, que contribuyen a esa mayor insalubridad en el aire de los que duermen en esa habitación, a la vez sala, cocina, dormitorio, y establo; pues en la noche se asilan allí no sólo los de la familia sino las gallinas, palomas, patos, gatos, perros, etc., y todos ellos: mujeres, niños y animales allí mismo viven, duermen y satisfacen las necesidades[209].

Este tipo de observaciones abarcaban los usos y costumbres de las diferentes regiones del país, como podemos observar en otra de las fuentes:

> Rarísimas son las habitaciones de los campos que reúnan siquiera en parte, condiciones higiénicas apreciables. En las costas predominan los ranchos construidos sin ningún plan, destartalados e inconclusos. En las sierras y regiones templadas es la choza de cuatro paredes la habitación que se acostumbra, generalmente falta de ventilación y de aire, sin tablado o enladrillado y en la que el campesino tiene todo hasta los animales. Es preciso reaccionar contra esta clase de habitaciones y el maestro mucho puede hacer con sus consejos en lugares donde nadie ha hablado sobre los males que acarrean a la salud esas casas tan incorrectamente construidas[210].

En varias de esas costumbres se cree ver la *huella* de ancestros indígenas o por lo menos de patrones estéticos en contravía con los que legitima la vida moderna:

> La desadaptación al medio es casi absoluta […] Las construcciones rara vez se acomodan al clima y el paisaje, máximos determinantes de la habitación humana […] La

[209] *Ibid.*, p.18.

[210] Pablo Arizala (inspector de educación del departamento de Nariño), "Acción social en la escuela", en *Educación*, Bogotá, Año 3, Nº 18-19, enero-febrero de 1935, p. 79.

> mano del hombre revela en su construcción rudimentos indígenas o potencias dormidas […] El vestido en los pueblos y aldeas de toda la República, da otra humilde sensación cultural. La desarmonía y el abandono dominan por completo […] Aquí también hay que poner esfuerzo y hacer surgir la manera correcta y adecuada[211].

Al referirse a los problemas sociales de Colombia, el sacerdote jesuita Vicente Andrade (1917-1986), decía:

> Si exceptuamos a una ínfima fracción de trabajadores colombianos a quienes protegen los sentimientos cristianos de los empresarios o una legislación obrera hecha para favorecer con fines políticos al pequeño núcleo de obreros de la industria urbana, la mayor parte de nuestros trabajadores 'los obreros del campo', sin merecerlo se hallan, como dice León XIII de los obreros del siglo pasado, 'en una condición desgraciada y calamitosa' [212].

Y, a continuación, Andrade explicitaba algunas de estas características, apoyado en trabajos adelantados por estudiantes de la Universidad Javeriana, de donde él era profesor de moral y de doctrina social de la Iglesia:

> Una serie de monografías sobre familias obreras y campesinas colombianas, llevadas a cabo por los alumnos y alumnas de la Universidad Javeriana revela la triste realidad de esta situación. La habitación, lo mismo en la familia calentana del interior, que en la costeña, lo mismo en la montaña que en la sabana, es antihigiénica, estrecha, carente de todo lo que pudiera hacerlo un refugio agradable para vivir las horas de descanso de la familia y asimilable más bien a una guarida de animales. La alimentación sumamente deficiente, muy inferior a lo que reclaman las ínfimas exigencias vitales; los recursos de la medicina y de la higiene completamente ausentes en la casi totalidad de los casos; los bienes de la cultura están al alcance de muy pocos, y son muchos los niños que jamás pueden pisar la escuela[213].

Algunas de las costumbres populares eran relacionadas con vicios y enfermedades que deberían combatirse a través de campañas de educación e higiene, haciendo frente a lo que algunos llamaban la inversión de "todos

[211] Julio César Arroyave, *op. cit.*, p. 11.

[212] Vicente Andrade S. J., "Los problemas sociales de Colombia" en *Revista Javeriana*, Bogotá, Vol. 16, Nº 78, 1941, p. 178.

[213] *Ibid.*, p. 179.

los principios morales". Así, para ser un ciudadano virtuoso era necesario adquirir patrones culturales opuestos a ciertos comportamientos clasificados como vicios. Malos hábitos debían ser reemplazados por buenos hábitos que garantizaran la adquisición de los valores culturales socialmente legítimos. Estos, a su vez, estaban relacionados con cierta ética del trabajo y ciertas condiciones morales que requería la mano de obra para la producción capitalista.

Al referirse al tema de analfabetismo y la democracia, en la conferencia del Magisterio se insistía en

> Luchar por restaurar el imperio de las buenas costumbres, de los principios morales invertidos en todas las esferas de nuestras sociedades. Ora habrá de encaminar su esfuerzo a la lucha antialcohólica, ora deberá hacer hincapié sobre la higiene en general y particularmente sobre la profilaxia de las enfermedades venéreas[214].

Se desarrollaron estrategias para modificar los usos y costumbres en el consumo de bebidas alcohólicas. Estas dieron pie a una serie de debates en torno a la chicha, bebida elaborada de manera casera y artesanal, a la que se le atribuyeron repercusiones negativas en la constitución física y en la estructura de la personalidad de sus consumidores, pues se estableció que había conexiones entre su consumo y los elevados índices de criminalidad. El discurso médico proporcionaba el argumento legitimador, *científico*, que desincentivaba su consumo, en muchos casos a favor de la cerveza, cuya industria cobra fuerza en las primeras décadas del siglo xx en Colombia y, frente a la cual, los sectores populares eran una potencial e importante fuente de consumo.

En el debate suscitado en torno a la prohibición del consumo de chicha, llamada en algún momento "el licor nacional", emergen representaciones sobre los aportes culturales de los grupos indígenas o de sectores campesinos, cuyas costumbres son puestas en entredicho. El principal argumento en contra se relacionaba con sus repercusiones sobre la raza, sobre el factor humano, pues se consideraba que los efectos de la bebida contribuían a su degeneración. Se insistía en la necesidad de evitar, como lo decía el

[214] "Conferencia Nacional del Magisterio", en *op. cit.*, pp. 495, 496.

periodista Calibán, "el deterioro del material humano", pues "la pérdida de jornales representa también considerable pérdida para la economía". Calibán le proponía al Estado invertir "en una bebida sana e higiénica y en la creación de restaurantes o sopas populares" [215].

No sabemos a qué tipo de "bebida sana" se refería Calibán, pero en el debate otros polemistas sí hablaron abiertamente de la cerveza como bebida alternativa. Es el caso de Jorge Bejarano, principal abanderado de la campaña en contra de la chicha, quien hacía eco de iniciativas existentes en América Latina dirigidas a la modificación del consumo de bebidas alcohólicas populares estimulando su sustitución por la cerveza[216]. Bejarano afirmaba que la chicha envenenaba al pueblo de Colombia, al igual que sucedía con el pulque en México y la coca en el Perú, y evocaba experiencias como las del gobierno ruso para desincentivar el consumo de vodka, mostrando como allí habían triunfado los saberes provenientes de "la clínica, la higiene y la sociología"[217].

Como dato curioso sobre las chicherías, en cuanto espacios de sociabilidad, encontramos una noticia que registra los conflictos que allí tenían lugar, al calor de la bebida y de la conversación, algunos de los cuales se referían a los cambios que se trataban de introducir en los sectores populares y que aludían a usos campesinos:

> En una venta de fermentadas del barrio el Vergel en Bogotá, dos grandes amigos discutían sobre la conveniencia del uso de las alpargatas y la ruana, el uno partidario de esta indumentaria y el otro defensor de la abolición de "tan auténticas prendas". Acalorados se fueron a las manos, el uno se armó de un ladrillo y golpeó al otro fracturándole el hueso parietal[218].

[215] Calibán, "Otra opinión", en *Revista de Higiene*, Bogotá, Año 18, Nº 3-4, marzo-abril de 1937, p. 89. Artículo publicado también bajo el título "La chicha factor de criminalidad", en *El Tiempo*, Bogotá, junio 3 de 1936, p. 5.

[216] Es necesario resaltar que Bejarano, a través de la docencia y de diferentes cargos públicos, dentro de los que se cuenta la dirección del Departamento de Higiene, fue un abanderado de la educación higienista y de la lucha contra el alcoholismo, en especial contra el chichismo. Ver: Sandra Pedraza, "El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia", en *Revista de Antropología y Arqueología*, Bogotá, Vol. 9, Nº 1-2, 1996-1997, p. 129.

[217] Jorge Bejarano, "Un nuevo ataque a la chicha", en *Revista de Higiene*, Bogotá, mayo de 1937, Año 18, Nº 5. Artículo publicado en *El Tiempo*, Bogotá, mayo 11 de 1936, pp.72, 73.

[218] Valerio Grato, "El proletariado de Levita", en *El Tiempo*, Bogotá, 20 de mayo de 1926, p. 1.

Sobre la introducción de prendas de vestir acordes con la vida citadina, es pertinente mencionar un artículo de prensa del año 1940 en el cual se ve la intencionalidad de que se adopten las prendas de vestir europeas, asociadas con la civilización, con *la buena presentación*:

> Un decreto dispone que en los hoteles, balnearios, pensiones, en todo el territorio nacional, estarán en la obligación de mantener el personal de servicio como camareros, porteros, meseros, etc., en condiciones de buena presentación personal, especialmente en lo que se relaciona con el calzado[219].

Igualmente, sabemos que como parte de las campañas de educación nacional en la década de los treinta se pusieron en marcha servicios escolares relacionados con restaurantes, roperos y calzado, que, al tiempo que procuraban solucionar los problemas de miseria de la población escolar, introducían usos y costumbres sobre el vestido y la alimentación.

Volviendo al asunto de la chicha, quienes no concordaban con la idea de prohibir su consumo argumentaban que era una costumbre ancestral que venía de los indígenas, apropiada por los españoles, difundida a través de siglos, y parte constitutiva de la comida y las costumbres de los sectores populares. En este sentido, de lo que se trataba era de ejercer control en su elaboración, garantizar condiciones higiénicas y, si se quiere, tecnológicas adecuadas. El médico y científico Liborio Zerda (1830-1919), quien llegó a ser ministro de instrucción pública entre 1892 y 1898, en su estudio, pionero sobre la chicha como bebida popular, no desaconsejaba su consumo:

> Bebidas fermentadas son tolerables por la higiene y por el régimen social, bajo determinadas condiciones de salubridad y moralidad […] Destruir una costumbre inveterada y generalizada en la masa del pueblo obrero que se alimenta exiguamente, es poco menos que un imposible, y los esfuerzos que se hicieran en este sentido serían infructuosos y causarían perturbaciones sociales que no es prudente afrontar[220].

[219] "Deberán usar calzado todos los empleados de los hoteles, ahora", en *El Tiempo*, Bogotá 12 de mazo de 1940, p. 15.

[220] Liborio Zerda, "Estudio químico, patológico e higiénico de la chicha, bebida popular en Colombia", en *Anales de la instrucción pública de la República de Colombia*, enero de 1889. Articulo Publicado, en *Revista de Higiene,* Bogotá, Nº 3-4, marzo-abril de 1937, pp. 39-40.

Bejarano, por su parte, calificaba a la chicha como el cáncer del pueblo y un problema sociológico y biológico; objetaba a quienes afirmaban que esta era consumida por "el obrero raso" de las altiplanicies de Cundinamarca y Boyacá debido a la deficiente ración alimenticia. Hacía consideraciones que revelaban una actitud despreciativa, en lugar de un enfoque cultural —privilegiado en otras de sus exposiciones— y dejaba ver tintes de determinismo racial:

> Nadie puede negar que en el chichismo hay causas y factores sociales que lo determinan. Hay, si se quiere, una cuestión de raza que por encima de sentimientos religiosos y de temor de excomuniones, como nos cuenta la historia, ha perseverado en el uso de la chicha; ha hecho de su vicio una especie de mística[221].

El médico Antonio Barriga realzaba el rol social desempeñado por los indígenas y el aporte de sus costumbres que no podía ser menospreciado, mostraba en su análisis elementos sobre la cultura política de las elites y sus ambigüedades respecto al *nuevo príncipe*. Así, para Barriga, hablar de la chicha como

> Uno de los más terribles factores sociales que han contribuido a hacer sórdida y miserable la vida del indio que pobló nuestras sabanas, como dice el profesor Bejarano, es negar la historia que han escrito con sangre de valientes esos mismos peones que beben chicha, y a quienes el político, cuando se allegan las elecciones, llama los creadores de la riqueza, el brazo de la República, la soberana democracia; pero que en horas de calma eleccionaria son los indios degenerados, las masas salvajes y viciosas, los genitores de monstruos[222].

Para la antropóloga Silvia Monroy, en lo referente a Bogotá:

> Es evidente que las chicherías fueron lugares de socialización y uno de los pocos lugares de expansión de la ciudad relacionado con los grupos excluidos: también es posible asociarlas con una especie de canal de entrada a la ciudad pues hasta bien

[221] Jorge Bejarano, "Química y Chichismo", en *Revista de Higiene*, Bogotá, mayo de 1937, Año 18, Nº 5, pp. 62, 63. Artículo publicado además en *El Tiempo*, Bogotá, abril 27 de 1936, p. 4.

[222] Antonio María Barriga Villalba, "Nueva defensa de la chicha", en *Revista de Higiene*, Bogotá, mayo de 1937, Año 18, Nº 3-4, marzo-abril de 1937, pp. 62, 64. Artículo publicado además en *El Tiempo*, Bogotá, Mayo 4 de 1936, p. 66.

> entrado el siglo xx seguían siendo punto fundamental en la recepción de migrantes campesinos. Los establecimientos comerciales más importantes de la Santafé colonial fueron las chicherías. En ese entonces, se solía decir que la chicha era una bebida reparadora de fuerzas en la medida en que contaba con aditivos como huesos jumaos, ají, sal y cal. Pese a estar proscrita por la Iglesia, al igual que los lugares de expendio[223].

En torno al uso que se hacía en el período de la palabra 'indio', el periodista Armando Solano (1887-1953) opinaba:

> Los departamentos colombianos atacados por el flagelo de la chicha, y que no son por fortuna, la mayoría, los núcleos de raza pura indígena son sumamente escasos. Cundinamarca y Boyacá, no obstante lo que se acostumbra decir, tienen poquísimos indios y su población es casi exclusivamente mestiza. Lo que pasa, no sólo en Colombia, sino en varias otras Repúblicas, es que con la palabra indio designamos una situación económica y no una clase étnica. El indio rico es blanco. El blanco pobre es indio. El lado sentimental y tradicionalista, el aspecto romántico, quizá pueda, pues, suprimirse. La chicha está envenenando, degradando y empobreciendo al mestizo, al tipo en formación, o casi definitivo ya, del hombre americano[224].

Solano expresaba, al mismo tiempo, otra de las características de las representaciones de las elites frente al pueblo y a ellas mismas, al considerar este último como incapacitado para tomar sus propios destinos y requerir de la tutela brindada por las primeras. En esta dirección, afirmaba cómo las masas que consumían la chicha

> Carecen de discernimiento y de la verdadera libertad individual, para saber lo que las perjudica. La sociedad, el Estado, tienen obligación de tutelarlas y defenderlas. ¿Cómo podríamos luchar por la higiene colectiva, por una mayor cultura, mientras subsistan la chicha, la chichería y el enchichado?[225].

---

[223] Silvia Monroy Álvarez, "Los gozos del arrabal: la permanencia de objetos rituales y las identidades marginales en el suroriente de Bogotá", en *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, Medellín, Vol. 18, Nº 35, p. 86.

[224] Armando Solano, "Un remedio mortífero", en *Revista de Higiene*. Bogotá, Año 18, Nº 3-4, marzo-abril de 1937, pp. 75, 76. Artículo publicado además en *El Tiempo*, Bogotá, Mayo 12 de 1936, p. 76.

[225] *Ibid.*

¿Qué pensaban, por su parte, los sectores populares, de manera paralela a los discursos de las elites con respecto a este tema? En algunos de los periódicos obreros, difundidos en planos locales y regionales fundamentalmente, se hizo eco a preocupaciones de las elites, referentes al "elevamiento del nivel cultural" del pueblo, y al mayor control de costumbres relacionadas con el uso de alcohol, llegaron incluso, en ocasiones, a censurar el consumo de chicha en favor del de la cerveza.

> El discurso sobre la temperancia no estuvo exento de contradicciones, puesto que, en los mismos periódicos donde se condenaba el consumo de alcohol, se promocionaba cerveza, y en menor medida el vino. Marcas de cerveza como Bavaria, Don Quijote, Camelia Blanca y Rosa Blanca, exhibían sus anuncios en periódicos obreros de la capital e incluso Lino Casas, dueño de la fábrica de cerveza Camelia Blanca, se cuenta entre los fundadores del Partido Obrero, estando, además, muy cercano a El Proteccionista[226].

Según Mauricio Archila, estos periódicos no compartían la idea de que las alusiones a la degeneración de la raza se refirieran a ellos; el problema de la chicha o del alcohol, aunque lo reprochaban, era asumido como atinente al individuo y no como un asunto que descalificaba al grupo como tal, como clase:

> Lo que la prensa obrera intentó señalar desde los años diez fue que el proletariado colombiano no estaba "degenerado" sino que, por el contrario, era el llamado a redimir el país. Pero para poder cumplir esa misión, debía superar los vicios que afectaban a algunos de sus miembros. "El bebedor es un esclavo sin valor y sin honor". Pero es al bebedor al que se ataca, no a la clase en su conjunto, como lo hacían los sectores elitistas[227].

[226] Luz Ángela Núñez Espinel, *El obrero ilustrado: prensa obrera y popular en Colombia (1909-1929),* Bogotá, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia, CESO, Ediciones Uniandes, 2006, p. 94.

[227] Mauricio Archila Neira, *Cultura e identidad obrera: Colombia 1910-1945,* Bogotá, Cinep, 1991, p. 179.

Para Renán Vega:

> Los sectores influidos por el anarquismo o el socialismo revolucionario condenaban el consumo de alcohol porque era funcional a la explotación y a la dominación, tanto de parte de los empresarios capitalistas como del Estado. De ahí que en la prensa obrera de la época aparecieran referencias a los peligros del alcoholismo[228].

Igualmente, en los años cuarenta la organización confederada de los obreros, la CTC, se sumó abiertamente a la campaña en contra de la chicha[229].

Frente a la magnitud de la tarea que era necesario emprender para la construcción del pueblo, en los términos requeridos por el proyecto modernizador, se consideró la acción educadora más allá del ámbito escolar, entendiéndose la sociedad misma como una sociedad educadora, en la procura de capacitar en las nuevas sociabilidades y patrones culturales legitimados. En esa dirección se pronunciaba Laura Forero, como directora de una escuela femenina en el departamento de Boyacá:

> Las miradas del mundo contemporáneo se fijan en la escuela como canal único donde habrán de irradiar las nuevas conquistas del espíritu. Empero, conviene aclarar que el concepto de escuela no es la simple designación de los establecimientos docentes a cuya cabeza se halla un maestro; el concepto es más extenso: ha salido de los límites locales de un edificio público para penetrar en los hogares, en los templos, en las oficinas públicas y privadas y en todas las organizaciones gremiales; en una palabra, el concepto de escuela, en antes restringido y despreciado, penetra por fin en el corazón, en el cerebro y en los nervios de la gran sociedad humana[230].

De acuerdo a este panorama social, presentado en muchas ocasiones en términos organicistas, los agentes destinados a llevar a cabo las transformaciones, a educar *el nuevo príncipe*, no fueron solo educadores sino también otros actores que incidían en las representaciones sobre los individuos. El médico se constituyó en una figura importante, puesto que el saber médico

---

[228] Renán Vega Cantor, *Gente Muy Rebelde: Protesta popular y modernización capitalista en Colombia (1902-1929)*, Bogotá, Pensamiento Crítico, 2002, p. 50, Vol. 4.

[229] *Ibid*., p. 79.

[230] Laura María Forero, "Por la infancia desamparada", en *Cultura, órgano de la educación pública*, Tunja, Nº 79, 82, septiembre-diciembre de 1933, p. 1199.

legitimó la idea de la sociedad como un cuerpo enfermo compuesto por individuos que deberían ser diagnosticados y tratados a la luz de concepciones apoyadas en el darwinismo social:

> Tal como se presenta hoy el núcleo social colombiano, la primera necesidad consistiría en una gran cruzada de vigorización racial, desplegada hacia todos los frentes en que viene siendo atacada la vitalidad física de nuestra población. […] debería llamarse a todo el cuerpo médico del país y ponerlo en orden de batalla para dirigir esta nueva conquista de la vida. El médico debe ocupar el papel central durante toda esta tambaleante adolescencia de nuestra República[231].

El discurso higienista continuó teniendo bastante fuerza a lo largo de la primera mitad del siglo xx; a pesar de que conviviese con otros análisis que contenían representaciones sobre la población, en el orden de lo social y de lo cultural. Se aseveraba:

> En la conservación del capital humano estriba el progreso de cualquier país, de donde surge la necesidad que los gobiernos se esmeren por su economía, para lo cual han de valerse de medios como la higiene, considerada como ciencia económica, dado el fin que persigue como es el de conservar la humana energía[232].

La mujer se identificó como un actor clave dentro de las estrategias de modificación de las costumbres de la población; su rol social de reproductora le hacía estar en contacto permanente con los hijos y asegurar el ejercicio de las pautas de socialización requeridas, haciendo uso de mecanismos que apelaban a lo emocional más que a discursos racionales, lo cual llevaba a que lo social encarnase en el cuerpo, a través de hábitos y disposiciones corporales específicas. Por ello se consideraba que:

> Vincular la energía orientadora de la mujer de las escuelas en las campañas de higiene, significa infiltrar en el alma de las generaciones que la conciencia sanitaria es el principio insustituible de una obra que no ha de tener comparación en sus resultados benéficos: porque si de algún elemento de la sociedad depende el cambio de las

[231] Rafael Bernal Jiménez, "El estatuto de la aldea colombiana", *op. cit.*, p. 452.

[232] Tomás Doval, *Higiene de la escuela*, Trabajo de grado para obtener el título de institutor, Medellín, Escuela Normal de Varones de Antioquia, octubre 27 de 1938, p. 2.

> costumbres, el amor, la convicción, el cumplimiento de los deberes ciudadanos, es de la mujer. Ella atiende a las necesidades del hogar, a la vigilancia y educación de los hijos, a la formación paciente de la familia, con incomparable espíritu de abnegación, a veces tocado de heroísmo, aquí en nuestro país en donde los hombres con mucha frecuencia abandonan sus deberes y andan desapercibidos en el cumplimiento de sus obligaciones elementales[233].

Las escuelas ambulantes constituyeron otra de las modalidades para "elevar el nivel cultural" de la población adulta ("obreros, agricultores, campesinos y pequeños industriales"), tanto en el sector rural como en centros urbanos:

> [Las escuelas ambulantes] Estaban destinadas a llevar a los campos elementos de cultura de que disfrutan las gentes de la ciudad. Las escuelas contarán de las siguientes secciones: cinematografía educativa, biblioteca y discoteca; Higiene, dentistería y educación física; Cuerpo de danza, orfeón y conjunto escénico[234].

> Para llevar a cabo esta campaña en los centros urbanos, se ha preocupado intensamente el gobierno por multiplicar en las ciudades las escuelas nocturnas para obreros. Por el momento y mientras se logra que esta clase social se acostumbre a la escuela, sus programas se han limitado a la corrección del lenguaje, la escritura y la lectura […] a la formación de murgas y orfeones que vayan despertando en nuestro pueblo la afición al canto y a la danza y estableciendo benéfica competencia entre la taberna y estos nuevos centros de honesto esparcimiento que son, a la vez, base de la solidaridad social[235].

Las campañas de lectura también fueron medidas que entraron dentro de la estrategia de homogenizar la cultura de la población. Se incrementó la dotación de bibliotecas básicas en las casas comunales y en las escuelas y se crearon y/o fortalecieron bibliotecas públicas en diversas ciudades del país. Cabe destacar dentro de la Campaña de Cultura Aldeana de 1934, la

---

[233] La Dirección, "La mujer en la higiene", en *Revista de Higiene,* Bogotá, agosto de 1937, Año 18, Nº 8, pp. 3, 4.

[234] "Cómo serán organizadas las escuelas ambulantes", en *El Espectador*, Bogotá, 29 de julio de 1940, p. 2.

[235] "Un éxito extraordinario tuvo el curso de maestros ambulantes", en *El Tiempo*, Bogotá, 16 de mayo de 1936, p. 1, 15.

puesta en marcha del proyecto editorial Biblioteca Aldeana de Colombia, y en los años cuarenta, la Biblioteca Popular de Cultura, que editaron obras diversas de literatura; de crónica, entre ellas, y ensayos sociológicos y antropológicos. La Biblioteca Aldeana estaba dirigida a la población rural, pero, especialmente, a la que se ubicaba en zonas geográficas más saturadas desde el punto de vista poblacional y, al mismo tiempo, más susceptibles de transformaciones sociales y culturales, bajo la presión de concentraciones urbanas próximas.

No hay que olvidar que en este período las zonas rurales monopolizaban las tres cuartas partes de la población económicamente activa y constituían el 82 % de la población total del país, calculada, para 1938, en 8 702 000 habitantes[236]. No obstante, es probable que

> Al considerar el alto nivel de analfabetismo de la población rural, la distribución de los libros y cartillas que componían la biblioteca fuese pensada, en primera instancia, para un conglomerado social que, en términos contemporáneos, podríamos denominar como *mediadores culturales*, los cuales se constituían en especies de intermediarios que, apropiándose del saber impreso, conseguirían difundirlo a un público más amplio[237].

De esta manera, para López de Mesa, la Biblioteca Aldeana estaba conformada por libros prácticos dirigidos a las elites locales y destinada a aquellos que pudieran ejercer influencia sobre las comunidades rurales[238].

En febrero de 1940 se creó la Radiodifusora Nacional, la cual se propuso dentro de sus objetivos, transmitir las políticas gubernamentales y "difundir la conciencia de la personalidad de la Nación", a través de múltiples charlas sobre los diferentes aspectos de la cultura nacional, abarcando desde

[236] Aline Helg, *La educación en Colombia, 1918-1957: Una historia social, económica y política*, Bogotá, CEREC, 1987, p. 198.

[237] Martha Cecilia Herrera y Carlos Jilmar Díaz, "Bibliotecas y lectores en el siglo xx colombiano: La biblioteca aldeana de Colombia", en *Revista Educación y pedagogía* Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 13, No. 29-30, enero-septiembre de 2001, p.109. En cuanto al nivel de analfabetismo rural mencionado en la cita, no disponemos de datos precisos. Un indicador aproximado, para 1938, puede inferirse de la tasa de analfabetismo de la población urbana, 44 %, sabiendo con certeza que los índices para el caso de la población rural eran mucho mayores.

[238] Luís López de Mesa, *Gestión administrativa y perspectivas del Ministerio de Educación, 1935*, Bogotá, Imprenta Nacional, pp. 43, 45.

la historia hasta el arte[239]. Se creó una franja especial sobre los diferentes departamentos y sus características con la finalidad de crear el sentimiento de unidad nacional:

> Hacer vivir a las demás secciones del país el mismo ritmo vital de cada uno de los Departamentos […] ir creando una conciencia unánime de la nacionalidad colombiana, a la par que una compenetración viva de ideas, sentimientos y emociones, módulos perdurables de cultura[240].

Como lo menciona Jesús Martín Barbero en lo relacionado con América Latina, y en este caso Colombia, "el cine en algunos países y la radio en casi todos proporcionaron a las gentes de las diferentes regiones y provincias una primera vivencia cotidiana de la Nación"[241]. Así mismo, Reinaldo Pareja afirma:

> Antes de la aparición y difusión nacional de la radio el país era un rompecabezas de regiones altamente encerradas en sí mismas. Colombia podía llamarse antes de 1940 más un país de países que una Nación. Con los reparos del caso la radiodifusión permitió vivenciar una unidad nacional invisible, una identidad "cultural" compartida simultáneamente por los costeños, los paisas, los pastusos, los santandereanos, y los cachacos[242].

Aunque el presidente López Pumarejo insistió que haría énfasis en sus políticas de gobierno en la educación, no solo de la población infantil sino también de la adulta, existía una tendencia en el período que consideraba necesario, ante la escasez de recursos para invertir en salud y educación, concentrar la atención en la infancia, puesto que era más difícil garantizar la modificación de las costumbres en los adultos que en las nuevas generaciones. Esta posición, ha cambiado en el transcurso de los siglos XX y XXI,

---

[239] "La Radiodifusora nacional", en MEN, *Memorias del ministro de educación de 1940 por Jorge Eliécer Gaitán, op. cit*., pp. 103, 104.

[240] *Ibid*., p. 105.

[241] Jesús Martín Barbero, *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona, Gustavo Gili, 1997, 4ª ed., p. 179.

[242] Reinaldo Pareja, *Historia de la Radio en Colombia*, Bogotá, S C. de CS, 1984, p. 177. Citado en Jesús Martín Barbero, *op. cit*., p. 179.

en la medida en que se ha impuesto la educación permanente a lo largo de la vida, debido a los cambios dados en los desarrollos tecnológicos y sus incidencias en la flexibilización laboral, así como a las transformaciones en las representaciones sociales a que estas mudanzas han dado lugar.

En esta dirección el niño debía constituirse en punta de lanza a través de la cual la sociedad consiguiera introducir en los hogares los nuevos patrones culturales que se pretendía introducir. El niño "se convertirá en el verdadero transformador de su medio familiar. La transformación de la sociedad por la escuela, es una de las mayores preocupaciones de la moderna educación"[243]. Por estos motivos, la escuela, en su sentido acotado, es decir como institución formal, se debía constituir en un engranaje a través del cual las nuevas generaciones pudiesen incidir sobre otros espacios de sociabilidad, una vez que interiorizaran las pautas culturales de las sociedades modernas. Bernal Jiménez, partidario de esta posición, criticaba la política educativa que caracterizó la gestión del ministro de educación Luís López de Mesa, en la que hacía énfasis en la educación de los adultos y en estrategias que sobrepasaban los marcos escolares formales:

> Entendemos que el doctor López de Mesa prepara las bases para una vasta actividad en el campo de la transformación escolar, que en nuestro sentir, es lo más efectivo. Sin mermar el interés que puedan tener las instituciones encaminadas a obrar directamente sobre la vida social ya organizada por una población adulta y, por lo tanto, arraigada ya en hábitos y costumbres invegetadas, consideramos que la transformación será más fácil y eficaz, cuando se obre sobre la población infantil, aún susceptible de modificación y de conducción […] El aldeano o el campesino que lleva veinte o treinta años entregado al juego, al ocio, al desaseo o a la bebida, será más difícil de modificar que de orientar lo serán el párvulo y el adolescente en quienes aún aquellas taras no se han fijado en forma de vicios irreductibles[244].

De este modo, la moralización, no solo de la población en general, sino, específicamente, de la infancia, va a ser una de las estrategias claves para garantizar el cambio de patrones culturales en la mayoría de la población y uno de los objetivos centrales de las políticas públicas de la primera mitad

[243] Rafael Bernal Jiménez, "El estatuto de la aldea colombiana", en *op. cit*., p. 453.

[244] *Ibid*.

del siglo xx. Tendremos oportunidad de abordar este tema en el próximo capítulo. Haremos alusión a la escuela como proyecto nacional, exponiendo, primero, las estrategias para la moralización de la infancia; segundo, el proyecto de escuela defensiva, como uno de los más representativos del período; y, finalmente, algunas de las resistencias que se dieron en torno a la escuela como proyecto de Estado nacional.

Capítulo tercero

La escuela como proyecto nacional

En el estado actual del mundo y mientras el ideal de una humanidad nueva no venga a convertir en un hecho social y jurídico la abolición de las fronteras entre los Estados, el concepto de nación y de patria continuará constituyendo uno de los más poderosos y sagrados resortes del engrandecimiento de los pueblos.

Rafael Bernal Jiménez, Los proscritos de la escuela

Todo ser humanamente colombiano debe participar de los valores sociales, activamente. El individualismo reina entre los colombianos a lo cual se debe la lenta evolución de las regiones. Al regionalismo hay que oponer la socialización de la cultura, el fomento permanente de todo aquello que revista un carácter grupal […] Nuestro pueblo debe desarrollar sus aptitudes para que la reglamentación del trabajo abarque y controle en su totalidad los dos factores: calidad y cantidad […] Todo hombre en Colombia para ser y sentirse patriota debe representar un valor útil para sí y para la sociedad.

Julio César Arroyave, Educación y realidad

La moralización de la infancia: hacia el gobierno de sí[245]

Nuestra escuela, sin embargo, aún no realza cumplidamente su misión educativa integral, porque no tiene en cuenta que su máxima contribución en el perfeccionamiento colectivo es hacer conquistar al niño el *self-control*, el poder de dominarse a sí mismo y el de comprender que los problemas que confronta su país convergen hacia el concierto de las otras naciones del globo.

A. Tache, La función internacional de la escuela

[245] Algunos elementos de este apartado fueron socializados en el marco de la XXXII Conferencia Internacional de Historia de la Educación (ISCHE 32) que tuvo lugar en Ámsterdam, el 23-27 de agosto de 2010.

Buena parte de las reformas educativas del período se enfocaron en la moralización de la infancia, entendida como la regulación de sus comportamientos de acuerdo a los valores, al *ethos* del hombre burgués y, dentro de este, a lo que se consideraba adecuado para la edad infantil. Así, uno de los ejes de las políticas públicas, y de los discursos que las legitimaron, fue conseguir que los niños adquiriesen; a través de la disciplina, el autocontrol; el dominio de sí, como condición básica para el arraigo de las normas sociales y culturales que se les quería inculcar:

> Hay necesidad de habituar a los educandos a obrar en todo momento por la convicción de que un precepto moral indubitable los gobierna y gobierna a cada uno. En otras palabras, el niño debe salir de la escuela con capacidad de gobernarse a sí mismo, con una noción clara del sentimiento del deber para consigo mismo y para los que lo rodean[246].

Como lo ha señalado Norbert Elias, uno de los elementos que jugaron un papel destacado dentro del proceso de la civilización occidental fue el que condujo paulatinamente al proceso de disciplinamiento y control del cuerpo, presentándose, dentro del proceso de socialización, un desplazamiento del control externo hacia el autocontrol, hacia el dominio de sí[247]. De esta manera, el dominio de la voluntad, de las emociones y del manejo del cuerpo en general, hicieron parte de los procesos de readecuación de las sociedades modernas, puesto que lo social encarnaba en el cuerpo.

Con base en los postulados de intelectuales como Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), la pedagogía moderna se refería a la niñez como una fase particular en la vida del ser humano. Sus características biológicas, sicológicas y sociales diferían de otras franjas de edad y debían ser consideradas de manera específica, al pensarse en el diseño de políticas educativas, en sus diferentes planos. La niñez era concebida como el momento privilegiado para el aprendizaje, pues el cuerpo y la mente se encontraban en mejores condiciones para ser moldeados de acuerdo a los requerimientos de la sociedad. En este sentido, el buen uso de la libertad se convertía en un imperativo para el

[246] Norberto Solano y Lozano, "La ficha escolar y la clasificación de los educandos", en *Cultura, órgano de la educación pública*, Tunja, Vol. 6, Nº 87-88, julio-agosto de 1935, p. 1462.

[247] Norbert Elias, *op. cit.*, pp. 225, 229.

ejercicio de la autonomía, así lo afirmaba el pedagogo belga Raymond Buysé, profesor en la Facultad de Educación de Bogotá, quien ejerció influencia en buen número de educadores en el país. Para Buysé:

> El hombre ha sido hecho para la libertad, de donde se colige para el educador la imperiosa obligación de preparar al niño para el libre gobierno de sí mismo. La razón de esto es el hecho de que el niño está destinado para la vida moral que sólo es posible en la libertad y por ella. ¿Pero qué es la libertad sino la obediencia aceptada? […] El dominio sobre sí mismo, la liberación respecto de las potencias inferiores, no puede obtenerse sino por dentro, supone una adhesión de la conciencia, un esfuerzo personal[248].

Igualmente, se partía de una idea relacionada con el cuidado de la mano de obra, retomada seguramente de postulados sobre la planeación y administración económica de corte taylorista, que propendían por racionalizar los cuidados sobre el cuerpo con el fin de hacerlo socialmente productivo, para ello era prioritaria la primera etapa del ser humano:

> Al avance de la sicología, la pedagogía como ciencia inseparable, ha seguido su trayectoria. Y el niño, tenido antes como un ser pasivo, un receptor que se le asigna la responsabilidad de la continuación de la vida hacia el futuro, hoy se le estudia, se le observa, se le sigue en su desarrollo, se consultan sus capacidades[249].

Se afirmaba, así, que "la niñez es el gran tesoro de la patria y de la humanidad", a la que es necesario proteger puesto que "el capital humano es el único de inmediato y efectivo valor para la utilización y dominio de los demás factores y para la feliz realización de todo ideal"[250].

La puesta en circulación de la categoría 'infancia' como clave en el período estuvo acompañada de la consagración, a nivel mundial, de los derechos de la niñez, firmándose compromisos sobre su protección en conferencias internacionales a los que se suscribió Colombia:

---

[248] Raymond Buysé (profesor de la Universidad de Lovaina y de la Facultad de Educación de Bogotá), "Acerca del papel de la escuela en la solución de la cuestión social, II", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 6, enero de 1934, pp. 13, 14.

[249] Alfonso Jaramillo Guzmán (ex alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación y estudiante en misión oficial en el exterior), "Algunas consideraciones sobre el examen mental y la selección de los escolares", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 10, mayo de 1934, p. 267.

[250] "Conferencia Nacional del Magisterio", *op. cit*., p. 474.

> La característica de lo que actualmente se llama Moderna Pedagogía ha sido los progresos que los educadores han alcanzado a favor de los derechos del niño, que considerado como un hombre en pequeño, como un *homúnculus*, sus tendencias naturales, sus maneras propias de pensar y de obrar, eran consideradas como errores que había que hacer desaparecer lo más pronto posible para que el niño ascendiese cuanto antes al rango de adulto; mas esta errónea apreciación ha desaparecido gracias a la labor iniciada por Rousseau, que fue el primero que reivindicó para el niño el derecho de ser comprendido como un ser psíquico "sui generis" que posee sentimientos, actividad y lógica propios que reclaman para sí la cooperación de médicos, sociólogos, psicólogos, etc.[251]

La conferencia del Magisterio redactó una carta de declaración de los derechos del niño, dentro del hogar, la sociedad y el Estado, comunicando su adopción a la Unión Internacional de Socorros a los Niños, en Ginebra. Estos derechos se relacionaban con proporcionar a la población infantil condiciones de salud, alimentación, educación moral; así como garantizar el pleno desarrollo de la personalidad, dándole garantías para que pudiera ganarse la vida siendo protegida, al mismo tiempo, contra toda explotación. Se recomendaba regular las disposiciones en torno al trabajo infantil. Se sugería emprender campañas dirigidas a la sociedad en general, para difundir esta declaración a través de la prensa, la radio, los órganos legislativos, así como conferencias en los lugares que se juzgase conveniente, incluyendo templos, teatros, barrios, escuelas, colegios, con el fin de lograr "la reeducación del pueblo y de las clases altas, en relación con la protección infantil"[252].

Otro de los temas de los discursos del período fue el de la familia, especialmente la de los sectores populares. Esta última no se correspondía con los modelos establecidos por las sociedades modernas y, en este sentido, se le hacían objeciones en cuanto a su idoneidad para proporcionar las pautas culturales requeridas en las demás esferas sociales, incluida la de la producción. Jacques Donzelot, en varios de sus textos, ha mostrado cómo, entre el siglo XVIII y XIX, se fue constituyendo, dentro del pensamiento intelectual europeo, la categoría de lo social para dar cuenta del gobierno sobre la

[251] Evangelista Quintana (instructor y doctor en Derecho y Ciencias Políticas), "La higiene como medio educativo", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 8, marzo de 1934, p. 163.

[252] "Conferencia Nacional del Magisterio", *op. cit*., p. 476, 477.

población y la vigilancia y regulación ejercida sobre sus cuerpos, a través de prácticas higienistas y de medicalización[253].

Lo social va a estar apoyado de modo especial en la familia y en sus prácticas de socialización, papel al cual la escuela comenzará a contribuir cada vez más:

> Lo social aparece como una invención necesaria para tornar gobernable una sociedad que ha optado por el régimen democrático. Toda su historia se presenta como la búsqueda de una vía que rechace tanto la Revolución como la tradición autoritaria, las decepciones del liberalismo como las ilusiones del socialismo [lo social constituye] un registro intermedio entre lo civil y lo político que contribuye a reducir las pasiones políticas en las democracias[254].

En este orden de ideas, se aludía a los hijos de los sectores populares y a las figuras maternas o paternas como discordes con los idearios de las sociedades industriales y su nuevo *ethos*, cuyos desmanes conducían, incluso, a regulaciones de orden judicial. Según Arroyave:

> Los hijos de hogares indigentes que no carecen de padres, mejor sería que así lo fuera. Estos niños viven reunidos en familia pero en una familia que presenta los más abominables defectos, entre los cuales contamos, entre otros, el gravísimo del alcohol que a veces no es sólo del padre sino también de la madre, que corrompe el ambiente familiar llevando disputas, las injurias y ¿por qué no los golpes? Hogares donde el relajamiento de costumbres no hace difícil el encarcelamiento del padre y donde consecuencialmente puede venir escasez que, junto con el desorden y la inmoralidad, contribuye a la falta de vigilancia, que viene a agravarse si los hijos son numerosos, vigilancia que no se hace por las causas anotadas, por su ignorancia, por el trabajo del padre fuera de casa o por querer deshacerse de ellos, por las continuas desautorizaciones de la madre y ese mal entendido cariño que tuerce la conducta de los niños y los precipita al castigo judicial[255].

Además del ambiente familiar también fueron puestos en cuestión, como ya se señaló en el capítulo anterior, algunos de los espacios de sociabilidad

[253] Jacques Donzelot, *La policía de las familias*, Valencia, Pretextos, 1979, p. 22.

[254] Jacques Donzelot, *L'invention du social: essai sur le déclin des passions politiques*, Paris, De Seuil, 1994, pp. 13, 14.

[255] Julio César Arroyave, *op. cit.*, p. 15.

tradicionales, tales como los bares, las cantinas, las chicherías, la calle misma. Existía, entonces, el reto de crear lugares alternativos, lugares *recomendables*, a la vez que se insinuaba la reforma de las políticas urbanas dentro de una lógica que irá marginando hacia la periferia lo *no deseado*:

> Durante muchos meses ha venido figurando en los periódicos, con irritante insistencia, un aviso de los padres de familia, que requieren se pongan en vigor las disposiciones sobre chicherías, que prohíben el funcionamiento de estos establecimientos en la cercanía de las escuelas. La chichería constituye por múltiples razones una de las vecindades menos ambicionables para una escuela, y es penoso ver que forzosamente tengan que pasar los niños cerca de la venta en donde se produce la mayor parte de los grandes escándalos, o la vida escandalosa de las clases bajas en Cundinamarca[256].

En este sentido, se discutía en la Asamblea de Cundinamarca sobre la necesidad de legislar sobre la producción de esta bebida, señalando su importancia para la ciudadanía y considerándose como:

> Una industria que ha de intervenirse por razones de carácter social y de salud pública. El departamento espera de esta asamblea un código preciso que fije con exactitud los derechos del ciudadano y del pueblo frente a la industria de la chicha[257].

Como ya se dijo, las transformaciones que se están dando, movidas por el crecimiento de la industrialización y la configuración de los entornos urbanos, llevaban a la circulación de patrones culturales y valores morales contrarios a los que se quería legitimar, a las inquietudes derivadas de la difusión de medios de comunicación que estaban fuera del control de la escuela. De esta manera surgían elaboraciones en torno a los problemas de vagancia, delincuencia y abandono infantil, en algunos de los siguientes términos:

> Tampoco podemos relacionar al menor de la clase baja con la escuela y así combatir en parte las causas de la delincuencia, puesto que su libertad en la calle es incompatible con el contacto de orden y disciplina de los escolares[258].

---

[256] "El monopolio de fermentadas", en *El Tiempo*, Bogotá, julio 2 de 1938, p. 4.

[257] *Ibid.*

[258] Julio César Arroyave, *op. cit*., p. 21.

En este sentido Bejarano afirmaba: "Quien haya visitado otros países, y especialmente las grandes ciudades de Europa, como de América, tiene que reconocer que ninguna otra nación ofrece menos garantías morales para el niño que Colombia"[259]. Desde esta óptica, se planteaba:

> Del chico que concurre a la escuela no se puede esperar altos grados de excelencia moral: la calle, el periódico, el cine y otros factores de medio ambiente aumentan las tendencias e instintos primitivos; los progresos morales no son notorios en los primeros años, pues la evolución es demorada en razón de la complejidad de las facultades morales superiores; sin embargo existe en el niño una tendencia marcadísima: la imitación. Consecuencia de este fenómeno es el resultado de hábitos morales adquiridos por el ejemplo"[260].

Así, la idea de pensar en internados infantiles, o en reformatorios para el caso de menores infractores, se correspondía con las preocupaciones de los entornos en los cuales se movía el niño, además de su medio familiar, puesto que, por ejemplo, en el caso de la capital del país, para algunos:

> La delincuencia infantil es un problema máximo, en Bogotá el 99 % de las raterías las cometen menores de edad, sin hogar, sin padres, sin frenos de ninguna naturaleza, completamente libres, sin ley […] La lucha contra la delincuencia infantil es infructuosa mientras no existan los reformatorios[261].

Se habló de crear lugares públicos que propiciaran las sociabilidades *recomendables,* tales como casas especiales para los niños, con bibliotecas, comedores, patios de recreo, entre otras, también oficinas y escuelas de orientación profesional, para corregir "la funesta costumbre de abandonar el niño en la edad en que más ayuda necesita, como es en la pubertad y en la adolescencia". Se habló de construir parques infantiles que sustrajeran a los niños de "actividades menos recomendables" y fortalecieran el espíritu de grupo y el sentido de compañerismo y responsabilidad:

---

[259] Jorge Bejarano, *La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen,* Bogotá, Minerva, 1929, p. 51.

[260] Norberto Solano y Lozano, "La ficha escolar y la clasificación de los educandos", en *Cultura, órgano de la educación pública*, Tunja, Vol. 6, N° 87-88, julio-agosto de 1935, p. 1462.

[261] "La delincuencia infantil es un problema máximo en Bogotá", en *El Tiempo*, Bogotá, 4 de enero de 1940, p. 2.

> Quizás la falta de lugares públicos a propósito para tales actividades sea una de las causas que determinan el espectáculo, muy frecuente en nuestros pueblos y ciudades, de muchachos que vagan por las calles y plazas en ocio deplorable, especialmente después de terminadas las labores escolares[262].

Lo anterior agravado al hecho de que los mismos hogares de los sectores populares no constituían un modelo para la formación de la infancia en crecimiento, debido tanto a las precariedades materiales como morales:

> En Bogotá no hay viviendas para que la clase humilde y la media puedan hacer la vida de hogar en una ciudad, vida de hogar que es la *célula mater* de la vida social civilizada […] Aparte de que esta afirmación no peca de exagerada, hurgaremos en las cifras del censo general de 1938 para demostrarla: En dicho censo figura la capital con 36 000 edificios, de los cuales son ocupados como vivienda unos 30 000. Pues bien, de cada 100 de estos edificios, 27 no tienen servicio alguno de agua, luz ni alcantarillado, y 20 de ellos tienen solamente algunos de los servicios mencionados. ¿Han meditado acaso la gravedad del problema. Precisamente se hallan entre la clase humilde estos 8 236 edificios habitados que no tienen ningún servicio, así como también aquellas viviendas que sólo los tienen en parte. Suponiendo que en cada una de estas habitaciones —y no es mucho suponer, ya que entre la clase humilde se haya la más prolífera— tiene un promedio de cuatro niños que no pasan de los 14 años, tendremos la friolera de unos 33 000 niños que viven hacinados como en pocilgas en la propia capital, en un medio antihigiénico, inmoral y antisocial, como no les toca vivir a la tribu de indios más remota en civilización? […] Y precisamente, son los niños y niñas que deben vivir en estas condiciones, aquellos millares que no pueden ir a la escuela, porque ésta no existe. ¿Qué hacen entonces? Por instinto de propia defensa, estos menores escapan de la cobacha tan pronto apunta el día y regresan —si acaso— por la noche para tenderse amontonados en promiscuidad de edades y de sexos […] Pero a menudo prefieren quedarse a dormir fuera de la casa, en el zaguán más cercano, o en las tristes, trágicas y famosas *camadas*, en donde a la promiscuidad de sexos y edades, hay que añadir, elementos sin noción de moral ni de dignidad alguna[263].

Al problema de la vagancia infantil se refería Bernal Jiménez, pidiendo que se pusiese en práctica la Ley emitida en 1927 sobre escolaridad obligatoria,

[262] "Conferencia Nacional del Magisterio", *op. cit*., p. 480.

[263] Miguel Fornaguera, "El problema del abandono infantil en Bogotá 1941", en *Revista Javeriana*, Bogotá, Vol. 17, Nº 84, julio de 1942, p. 286.

tal como estaba establecido en otros países, mostrando su inquietud respecto al potencial conflicto social que de allí se podía derivar:

> Ese pulular de niños haraposos […] falange de pequeños parias trashumantes, esta multitud de hijos del arroyo que mañana han de constituir la "masa" para la cual se reclama la máxima intervención política. La calle de nuestras ciudades es la escuela donde esa masa infantil hace el aprendizaje de la vida […] La vagancia infantil es un problema que se halla casi resuelto en los pueblos cultos. La escolaridad obligatoria es hoy un principio aceptado por todo país medianamente civilizado[264].

Al considerarse la indefensión del niño, y ante la dificultad del Estado para ejercer una acción directa sobre todos los ámbitos de socialización, se le asignó a la escuela y al maestro la función de velar por su cuidado, ya que, después del hogar, era a ellos a quienes les correspondía:

> Vigilar por la protección y desenvolvimiento integral del niño y que por tanto, es su deber tratar de que se le sitúe en condiciones de forjar por propio esfuerzo su personalidad y de dotarlo con los poderes de todo orden que lo habiliten para la realización de sus destinos y vivir una vida noble, digna y esencialmente humana dentro del ambiente cultural de los modernos grupos[265].

En la Conferencia Nacional del Magisterio se decía que "toda política educacionista en Colombia debe partir de la base de la defensa del niño y por consiguiente, de la raza"[266]. En este mismo sentido, las políticas del Ministerio sobre la formación de maestros, se fundamentaban en reflexiones como las siguientes:

> Las profundas modificaciones de los métodos, sistemas y principios pedagógicos generales, los avances muy notables en el terreno de la psicología experimental, el reconocimiento de los llamados "derechos de la infancia", el nuevo concepto sobre la naturaleza y la personalidad del niño, el interés por su defensa biológica, al mismo tiempo que espiritual, el aporte de la medicina y todo aquel cúmulo de hechos

[264] Rafael Bernal Jiménez (Rector de la Facultad de Educación), "Los niños parias", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 7, febrero de 1934, pp. 65, 68.

[265] "Conferencia Nacional del Magisterio", *op. cit*., p. 475.

[266] *Ibid*., p. 479.

> que llevaron a Hellen Key a denominar a éste el Siglo del Niño, han sido ciertamente fuerzas positivas en la transformación de la enseñanza normalista colombiana[267].

Como ya se dijo, en los diferentes espacios de socialización era importante para el niño estar en contacto con un ambiente que le permitiese ejercitar los principios morales a interiorizar, así como evitar los que fuesen en contra de estos, por lo cual se sugería:

> La censura rigurosa a proyecciones y espectáculos públicos a los que concurriesen niños y adolescentes (promover fundación de teatros especiales); aplicación de disposiciones sobre moralidad pública; creación de juzgados de menores; casas para menores extraviados antisociales [El fin era] conseguir que en el hogar, en la escuela y en todos los lugares en donde el niño lleve vida en comunidad, antes que obligarlo al aprendizaje de preceptos y máximas morales, se le rodee de oportunidades de convivir moralmente[268].

En cuanto no se presentaran modificaciones en los espacios que se deseaba intervenir, la escuela debería tratar de llenar este vacío, al fin y al cabo ella era hija de la modernidad, y su labor era otorgarle al niño el papel de transformar las costumbres en sus respectivos hogares, una vez que la acción de la educación pública hubiese conseguido dejar una huella imborrable en él. En esta dirección, Alfonso López Pumarejo se refería a la escuela, en su discurso de posesión como presidente en el año de 1934, como el agente que permitiría la modificación de las costumbres por las que abogaba su proyecto político. Pumarejo identificaba al niño como adalid que lograría revolucionar "las costumbres populares", por medio de la escuela entendida como proyecto político estatal:

> La mengua de la raza, su debilitamiento progresivo por las endemias tropicales, sólo se podrá combatir en la escuela. Por eso encontraréis en el presupuesto algunos servicios que más corresponden al de higiene, como el de colonias escolares para niños débiles, como el de drogas, médicos y dentistas. Muy difícil resulta someter al campesino adulto a los tratamientos más sencillos para prevenir o reducir las enfermedades que están agotando sus fuerzas físicas y minando la parte mejor del país: el

[267] MEN, *Memoria del señor ministro de educación nacional, Germán Arciniegas al Congreso de 1946,* Bogotá, 1946, p. 16.

[268] "Conferencia Nacional del Magisterio", *op. cit*., p. 487.

> pueblo. Casi imposible inducirlo a cambiar su dieta, si no se tiene un agente de esa empresa en cada choza, y no se propone el gobierno nada distinto de que ese agente sea el niño educado en la escuela primaria oficial. De aquí que esperemos tanto de la escuela, como medio revolucionario de las costumbres populares[269].

En esta medida, la consolidación de la escuela como proyecto del Estado nacional se constituyó en uno de los principales propósitos en que se centraron las políticas públicas en la primera mitad del siglo xx. Tuvieron que sortearse las dificultades provenientes no solo de las condiciones materiales con las que se enfrentaba un Estado con pocos recursos, sino también con las representaciones existentes en torno a la legitimidad que merecía para las elites el invertir en la educación pública, así como respecto a cuáles estamentos correspondía esta tarea. Algunos de estos aspectos quedaron condensados, en buena parte, en el concepto que se denominó "escuela defensiva", núcleo de muchos de los lineamientos del proyecto de escuela nacional.

Escuela defensiva: individuo, raza y territorio

> En desacuerdo, quizá, con quienes desearan ver ya convertida nuestra escuela en un gabinete de altas experiencias psicológicas, consideramos que la escuela colombiana debe ser por ahora una escuela defensiva y un centro de humanización que suministre al futuro ciudadano los conocimientos necesarios para defender su vida y la de los suyos, contra los peligros de las enfermedades, de los vicios, de la desnutrición y del desaseo. Aprendamos primero a vivir como seres humanos, con un mínimum de decoro y otro mínimum de conciencia social; con un cuerpo sano y un equipo de conocimientos elementales, explotables en el campo de la vida.
>
> *Rafael Bernal Jiménez,* El programa
> de la Conferencia Nacional del Magisterio Colombiano

Las discusiones que se dieron en torno a la escuela como institución formal y parte integrante de un proyecto político nacional incorporaron

[269] Alfonso López Pumarejo, "La educación pública primaria, fragmentos del mensaje enviado al Congreso por el presidente Alfonso López Pumarejo", en *Educación*, Bogotá, Año 3, Nº 24-25, julio-agosto de 1935, p. 417.

elaboraciones sobre las relaciones entre Estado, pueblo y nación, de un lado y, de otro, alrededor de los sistemas pedagógicos que serían pertinentes dentro del contexto colombiano. El discurso apropiado en el período fue el de la Escuela Nueva o Activa, el cual tuvo acogida en el país por parte de varios núcleos de intelectuales. Ellos llevaron a cabo experiencias pedagógicas en diversas regiones durante las primeras décadas del siglo xx, al tiempo que influyeron en su adopción en el plano nacional, como parte de las políticas educativas puestas en marcha durante la República Liberal entre 1930 y 1946.

El movimiento de la Escuela Nueva o Activa, surgido en Europa y Estados Unidos a finales del siglo xix, instituyó el fundamento de una de las corrientes más importantes de la pedagogía moderna[270]. Su contexto sociohistórico lo constituyó el fortalecimiento de las sociedades industriales y su ideal sobre el ser humano, apoyado en el individualismo; la libertad de circulación de la mano de obra; así como la sustitución paulatina de los talleres artesanales por las fábricas —los primeros en cuanto lugares de socialización y preparación de mano de obra, en estrecha relación con la estructura familiar—. Lo anterior, dentro del contexto de la consolidación de los Estados nacionales y el fortalecimiento de la escuela pública como opción de formación masiva y proyecto político estatal, lo cual irá cobrando cuerpo a lo largo del siglo xx[271].

Según Bernal Jiménez, la escuela colombiana debería ser por mucho tiempo:

> Una escuela defensiva, una escuela hecha para resolver satisfactoriamente los problemas elementales de la supervivencia. La mayor suma de las preocupaciones oficiales y sociales tiene que dirigirse hacia este problema preliminar: la salvación, la vigorización del elemento humano. Sin esta labor previa de saneamiento, todas las demás manifestaciones de la vida nacional continuarán siendo, como hasta ahora, agitaciones de una impotencia colectiva[272].

[270] Bogdan Suchodolski, *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas,* Lisboa, Livros Horizonte, 1992, p. 256.

[271] Martha Cecilia Herrera, *Modernización y Escuela Nueva, op. cit.,* p. 21-34.

[272] Rafael Bernal Jiménez, "Escuela defensiva", en *Educación*, Bogotá, Año 1, Nº 2, septiembre de 1933, p. 67.

En esta medida:

> La primera etapa de la educación popular en nuestra patria no debe tender a pedagogizar sino a higienizar […] el gobierno debería emprender con todo vigor una gran cruzada de defensa de la raza, movilizando en esta campaña todo el cuerpo médico del país y el precioso contingente de la mujer, instintivamente hecha para la protección de la especie[273].

En este sentido, como vimos en el epígrafe con el que iniciamos este numeral, Bernal Jiménez polemizaba con los pedagogos que, apoyados en la sicología experimental, enfatizaban la acción educativa en aspectos relacionados con el trabajo de laboratorio y con pruebas de medición. Bernal señalaba aspectos atinentes a la supervivencia de la población escolar, entendida la población como raza y como categoría orgánica. Su mirada sobre los aspectos en los que era necesario incidir para moldear los "futuros ciudadanos" se concentraba, a la manera de Ovidio Decroly (1871-1932)[274], en las necesidades biológicas básicas: "la escuela colombiana debe ser por ahora una escuela defensiva y un centro de humanización que suministre al futuro ciudadano los conocimientos necesarios para defender su vida y la de los suyos", en concordancia con la "edad histórica de la nacionalidad"[275].

De acuerdo con estos postulados la Conferencia Nacional del Magisterio, de la que Bernal Jiménez fue uno de sus principales ideólogos, adoptó la idea de escuela nacional con esta misma perspectiva, ya que "la realidad de un pueblo tarado físicamente e indefenso ante las enfermedades del trópico por debilidad orgánica, indica claramente la actitud defensiva que debe asumir la escuela nacional en función de la vigorización de la raza". Esta educación debía abarcar tres campos de acción: el individuo, la raza y el territorio. Al situar su eje en el individuo se conseguiría incidir en los otros dos campos, puesto que si la escuela era "defensiva en cuanto la protección del individuo",

[273] Rafael Bernal Jiménez, "El litoral atlántico y la Escuela Normal de Rurales", *op. cit.*, p. 515.

[274] Decroly visitó al país en el año de 1932 dictando varias conferencias destinadas a la formación de maestros.

[275] Rafael Bernal Jiménez, "El programa de la Conferencia Nacional del Magisterio Colombiano (1)", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 10, mayo de 1934, p. 264.

a través de él se garantizaba el cuidado de la raza, y se potenciaba la protección del territorio, de las fronteras, ya que en la formación del individuo se deberá inculcar también el sentimiento de "defensa de la patria" [276].

La idea de educación defensiva permeó, de una o de otra manera, muchos de los intelectuales de la época. La percepción que existía sobre las condiciones de pobreza de la población y las precariedades en cuanto a salud y a estado físico conducía a que se coincidiera en la prioridad de lo fisiológico, de lo biológico, en materia de educación nacional. Incluso ministros de educación como Darío Echandía, el más radical de los ministros de educación del gobierno de López Pumarejo y ex militante de movimientos socialistas antes de vincularse al partido liberal, fueron de este miso pensamiento. Según Echandía:

> Antes de la reforma de programas, la mejor selección del magisterio y el saneamiento y embellecimiento de los locales escolares, hay que atender al problema que plantea una población infantil enferma e insuficientemente alimentada. Debe haber consciencia de la subordinación de lo pedagógico o de lo docente a lo fisiológico[277].

De cierta manera, desde el punto de vista de la especialización de las funciones que caracteriza la lógica de las esferas sociales en el capitalismo, la función educativa se entrelaza íntimamente con las necesidades fisiológicas básicas. Es muy probable que se debiera a que la socialización inicial, antes de la escuela formal, constituía una especie de crianza básica para la subsistencia, muchos aprendizajes se daban de forma espontánea en ella y, quizás, lo propiamente educativo era entendido como *alimento para el alma*. De este modo, en 1923, el *Ministerio de Instrucción Pública* recibió el nombre de *Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas* y, a partir de 1928, se le identificó con el nombre de *Ministerio de Educación Nacional*, según lo dispuso la Ley 56 de 1927 (10 de noviembre). Sin embargo, el Ministerio de Educación asumirá, debido a la idea de la educación defensiva, muchas de las funciones relacionadas con el cuidado fisiológico de los niños y no propiamente con otras funciones de su esfera de acción. Lo anterior tuvo gran

[276] "Conferencia Nacional del Magisterio", *op. cit*., p. 479.

[277] MEN, *Memorias que el ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936: Darío Echandía*, Bogotá, 1936, pp. 5, 6, 16.

peso, obviamente, en la asignación del presupuesto y en los rubros hacia los que este se orientaba.

En la tentativa de solucionar problemas referentes a las condiciones fisiológicas, de alimentación, de salud, de lo que se llamaba la "resurrección racial" del pueblo colombiano, el proyecto de escuela nacional fue concebido desde la perspectiva de un Estado de bienestar social, interesado en dotar de condiciones de igualdad a los sectores de la población que se hallaban en circunstancias de pobreza. En esta dirección, la primera administración de Alfonso López Pumarejo identificó dentro de sus prioridades en política social, la educación popular y, como parte de ella, la educación primaria; se preocupó por aumentar el gasto público dedicado a educación y por ofrecer servicios tales como restaurantes, vestuario y calzado escolar, así como por el establecimiento de comisiones educativas que visitarán las escuelas prestando servicios de medicina y odontología.

Se habló de crear un proyecto educativo de carácter nacional que asignase a la escuela la tarea de modelar una *esencia colombiana*, "un alma nacional vigorosa y noble, de rasgos y caracteres precisos e inconfundibles" [278]. Se procuró moldear un alma nacional, pensada en términos ideales, se discutió sobre las limitaciones de la población y cómo lograr transformar en ella características como la inseguridad, la falta de confianza en sí misma y el complejo de inferioridad, entre otras, se propuso, entonces, establecer un sistema disciplinario que no hiciese énfasis en el castigo sino en la persuasión permitiendo al alumno adquirir el dominio de sí mismo: "¿Cómo es posible —se preguntaban algunos— suponer que pueda ejecutarse sobre una raza atormentada y que padece un complejo ancestral de inferioridad, aquel castigo corporal que hizo su síntesis bárbara en la detestable frase 'la letra con sangre entra'?"[279].

Se insistía en los lazos establecidos entre el proyecto de educación nacional, la inculcación de valores morales y la recuperación del componente humano, expresado este último, para muchos, bajo el nombre de lo racial. Así, se decía que ante la situación catastrófica de la población, la dimensión

[278] *Ibid*., p. 487.

[279] Norberto Solano y Lozano y Eduardo Torres Quintero, "Restricción del premio y el castigo y el fortalecimiento del espíritu de justicia", en *Cultura*, Tunja, Vol. 6, Nº 87-88, julio-agosto de 1935, p. 1486.

moral era una dimensión clave a formar: "siendo ésta una verdad amarga de incontrovertible fundamento científico, ¿cómo pensar entonces en que los estímulos morales que use el maestro no hayan de subordinarse con suprema cautela al pensamiento de una imperiosa resurrección racial?"[280].

Para Alfonso López Pumarejo la escuela, a la manera del sociólogo Emilio Durkheim (1858-1917), debería ser la correa de transmisión entre el Estado y la población, a la cual deberían articularse todos los agentes sociales comprometidos en la consolidación de un proyecto nacional. En este propósito desempeña un papel central el maestro para hacer de la escuela "un foco de atracción aldeana y rural, un sitio de concentración de labradores y obreros alrededor de los representantes del Estado, de los cuales será permanente el maestro y frecuentes visitantes el inspector escolar, el médico, el odontólogo"[281].

Así, el maestro hacía parte de un conjunto de agentes sociales cuyo propósito era la consolidación de un proyecto nacional en el que la idea de patria era una de sus articulaciones centrales, tanto para quienes concebían un proyecto de educación nacional de carácter laico, como era el caso del presidente López Pumarejo o el ministro Antonio Rocha, como de quienes lo enfocaban teniendo el referente religioso como uno de sus ejes principales:

> Haciendo patria están a la vez el hijo que obedece las órdenes de su padre, el discípulo que sigue las indicaciones del maestro, el gobernador que cumple con las disposiciones de la ley o de su superior jerárquico; sólo que los primeros, por la esfera de acción en que están colocados, tienen mayor injerencia en la marcha de la sociedad, pero a la vez también mayor responsabilidad […] Patria hará el maestro que fomente en su escuela el sentimiento nacional; el que hace que entre los niños ricos y los pobres que concurran a su plantel, se trame un tejido de mutua estimación y de cariño fraternal y sincero; el que hace de sus discípulos émulos en el terreno del buen proceder, de la caballerosidad y de la tolerancia. Bien en cuenta debe tener el maestro que quiere hacer patria, que hay dos virtudes que rematan la corona del maestro cristiano, que son: la abnegación y la veracidad. Veracidad cuando se habla de historia, para no tener miedo en descubrir las llagas y saber aplicarles el remedio[282].

[280] *Ibid*.

[281] Alfonso, López, "La educación pública primaria: fragmentos del mensaje enviado al congreso por el presidente Alfonso López Pumarejo", en *Educación*, Bogotá, Año 3, Nº 24-25, julio-agosto de 1935, p. 417.

[282] Hortensia Perilla, "Hacer patria", *Cultura*, Tunja, Vol. 6, Nº 87-88, julio-agosto de 1935, pp. 1506-1509.

Según Agustín Nieto Caballero, en el maestro se compendiaba "todo el futuro de nuestra nacionalidad". Según él:

> El maestro es el soldado del futuro, y sólo las naciones que comiencen desde el presente a elevar su pie de fuerza espiritual, lograrán perdurar […] El maestro hará la patria fuerte, noble, digna y culta del provenir. El maestro será la conciencia magna de esa patria que está destinada a marcar una huella y a ocupar una elevada posición ante el mundo[283].

Nieto hablaba de una reforma educativa nacional con incidencia en la capacitación de la fuerza de trabajo o, en sus palabras, "que tome al elemento hombre y lo convierta en fuerza productora y conciente", afirmando cómo "las naciones se consolidan ante todo por sus hombres, y mientras cada generación que llega no haga cuanto le incumbe para formarlos, una inquietud patriótica debe vibrar sin descanso en lo más íntimo de nuestro espíritu"[284].

En el año de 1944, el ministro de educación Antonio Rocha, egresado de la Escuela Normal Superior, enfatizaba en el proyecto nacional con el cual debían comprometerse las políticas educativas, relacionándolo con la idea de patriotismo pero desde una elaboración más laica y con la preocupación de concitar la lealtad cívica al proyecto político estatal. Según él:

> Afianzar la República: tal es nuestra misión. Afianzarla, esclareciéndola en la conciencia, infundiéndola en el corazón de la juventud, penetrándola profundamente en las almas, hasta llegar a las zonas más hondas del instinto vital. Es necesario comenzar a entender que el patriotismo es la forma más esencial y auténtica de la sabiduría. Es necesario que el conocimiento refuerce, avive e intensifique el amor por la patria y por lo que ella es: la República. Conocer y amar esta patria republicana: tal es la norma y el objeto fundamentales y capitales de nuestra política educativa [285].

---

[283] Carlos Velásquez, "La obra educacionista de Agustín Nieto Caballero", en *Universidad*, Bogotá, Nº 51, octubre de 1927, p. 389.

[284] Agustín Nieto Caballero, *Sobre el problema de la educación nacional*, Biblioteca de Cultura Aldeana, Selección Samper Ortega de Literatura Colombiana, Bogotá, MEN, 1942, p. 47.

[285] "Discurso pronunciado por el Sr. ministro de educación nacional Dr. Antonio Rocha en la Conferencia de Directores de Escuelas Normales", en MEN, *Memoria de 1943-1944, Ministro Antonio Rocha,* Bogotá, 1944, p. 4.

Rocha esclarecía lo relacionado con la formación de maestros en las escuelas normales, al servicio de la consolidación del proyecto nacional, de la siguiente manera:

> Yo entiendo que el propio objeto y el fin de la actividad docente realizada por el magisterio oficial colombiano no pueden ser otros que la nación misma. Resultaría paradoja amarga el hecho de que un maestro colombiano sea capaz de enseñarlo todo, excepto lo que pertenece a la patria, a la nación, a la sociedad, al Estado colombiano […] Me parece claro el decir que la función primordial y esencialísima del maestro consiste en formar "ciudadanos" íntegros[286].

Rocha se extendía, además, en lo referente a la formación del carácter como uno de los ejes de la educación nacional, señalando su importancia para la formación moral y para el gobierno de sí, de la siguiente manera:

> Mas el hombre no es mero intelecto, sino un ser sujeto a la vida y su naturaleza es fundamentalmente, substancialmente, social. Ello es decir que en él gravitan poderosas fuerzas que le vinculan a un medio social y a un campo geográfico. Por la tradición, por el deber y por la sangre, está unido a la nación de que es parte. De ella lo recibe todo y a ella debe darlo todo, por experiencia de la equidad misma. Por tanto el hombre real, el de carne y hueso, como dice Unamuno, es la propia materia de las disciplinas pedagógicas. Pues bien, ese hombre concreto tiene su expresión verdadera e íntegra en eso que todos conocemos sencillamente por carácter. De ahí que la formación de los caracteres, según normas y principios sociales y morales, sea el inmediato y supremo fin de la educación: educar no es otra cosa que formar caracteres íntegros. Antes que infundir nociones intelectuales o conocimientos oriundos del haber científico, es necesario infundir en las conciencias, mediante disciplinas constantes, hábitos de vida y modos de conducta firmes y precisos, hacer que el hombre adquiera, incorporándolos en su intimidad y ejercitándolos en su diario vivir, principios de equidad, de nobleza, de lealtad, de voluntad de servir, de altruismo, de capacidad para resistir los choques y sorpresas de la vida. Un hombre honrado y cabal es la mayor y más preciosa adquisición que puedan alcanzar la república, la sociedad, la patria de que somos servidores obligados. Ella descansa en los caracteres mucho más que en las inteligencias. Es dable decir que una inteligencia sin carácter no sólo no es un bien sino un elemento pernicioso. Por el contrario, el carácter vale por sí mismo, y aún en la ignorancia del hombre de excelente contextura moral servirá a la nación como un valor auténtico, un factor de su prosperidad, de su verdadera y real

[286] *Ibid.*

> grandeza. El orden moral es el fundamento del orden jurídico y, por ende, del político. La honradez y la firmeza de los caracteres son, así, los principios de la sabiduría y la garantía del respeto y de la fuerza de la nación como entidad histórica, en relación a los pueblos cultos. Sobra, pues, decir que la educación y la formación de los maestros deben de hoy en adelante ceñirse absolutamente a la norma de la formación del ciudadano como un hombre fundamentado en un carácter moralmente esclarecido[287].

Frente a un país de regiones, la acción del Ministerio de Educación debía oponer la idea de una cohesión de índole nacional, para lo cual era necesario emprender diversas acciones dentro de las cuales se incluyeron visitas hechas por el ministro para hacer sentir la presencia del Estado, las escuelas ambulantes para llegar a los lugares en los que no existían escuelas públicas, así como las excursiones escolares para poner en contacto a los estudiantes con las distintas regiones del país e infundir la idea de unidad nacional.

Nieto Caballero, uno de quienes llevó a cabo visitas a diversas partes del país, en su calidad de director de Inspección de Enseñanza Primaria y Normalista en el año de 1932, mencionaba que estas visitas permitían al Ministerio trazar las políticas educativas de acuerdo a las necesidades regionales:

> Maestros y niños de las más apartadas comarcas sintieron —muchos de ellos por primera vez— que el rincón ignorado en donde estaban era también parte integrante del alma nacional. Sintieron que el Gobierno Central venía hasta allí a oírlos, a atenderlos, a llevarles la voz cariñosa y comprensiva que hasta entonces les había faltado[288].

Los intelectuales difundían representaciones en torno a las regiones, en donde se entremezclaban los prejuicios sobre los grupos étnicos que allí vivían con los intereses políticos de las elites y las disputas respecto a los poderes locales y el nacional. En el texto que mostramos a continuación, teñido de determinismo geográfico y racial, se definen cuatro tipos de ambiente físico en los cuales se desenvuelven los escolares:

> En las vertientes y planos medios tenemos el verdadero tipo antioqueño que desde pequeño hace honor a su raza […] El niño de las zonas calientes, vecino del Magdalena

[287] *Ibid.*, pp. 8, 9.

[288] Agustín Nieto Caballero, "La educación en Colombia", en *Anales de Instrucción Primaria*, Montevideo, diciembre de 1946, p. 361.

> y los Llanos, flaco de valores espirituales y completamente anquilosado, incapaz para defenderse de los influjos del medio que habita […] Pocos son lo que alcanzan a pasar bien su adolescencia y llegar a la meta de una ciudadanía culta y avanzada […] El otro niño es el característico de la raza hispano-chibcha, en su mayoría torpe y mal alimentado. El clima lo deprime inusitadamente y le repliega a la miseria ideológica. Es víctima de las taras familiares y los vicios del pueblo. Su más grave mal, ancestro indígena seguramente, es la chicha. Está hondamente inhibido por conflictos de inferioridad. Muchos de los ensayos pedagógicos hechos por él se han perdido por ineptitud[289].

Para el diseño de políticas públicas acordes con las características regionales de la población colombiana se promovieron estudios de orden etnológico, sociológico y psicológico que permitiesen conocer los diversos grupos poblacionales. Según Gabriel Anzola Gómez (1889-1974), una reforma educativa nacional tenía como tarea prioritaria saber "quiénes somos, hacia dónde vamos y qué queremos", tarea asumida por "distintos movimientos de carácter nacionalista, tendientes a una reforma escolar, sea en Austria, Francia, Turquía o la Unión Soviética". Estos estudios debían ser hechos por instituciones e intelectuales especializados, *profesionales*, que garantizaran "una investigación de carácter psicosociológico", llevada a cabo por "academias, institutos de altos estudios, de sociólogos, de psicólogos y médicos, amén de abogados y literatos"[290].

Se requería formar en la escuela una conciencia nacional, como garantía de "la estabilidad de una patria futura, fuerte no sólo materialmente sino también por su contenido espiritual", en consonancia con los fines trazados según "la realidad histórica nacional". Para ello era necesario adelantar estudios de carácter étnico, geográfico, sociológico y psicológico sobre la población y así "investigar las causas de las diversas modalidades de nuestra cultura actual y deducir los medios que favorezcan su desarrollo futuro" [291]. Por estos motivos se analizaron la idiosincrasia cultural de las etnias que componían la población colombiana, para detectar cuál era su legado

[289] Julio César Arroyave, *op. cit.*, p. 31.

[290] Gabriel Anzola Gómez, "Notas sobre la Escuela Activa", en *Educación,* Bogotá, Vol. 2, Nº 7, 1934, p. 95.

[291] "Conferencia Nacional del Magisterio", *op. cit*., p. 488.

y la manera como este incidía en la idiosincrasia nacional y de ser necesario pensar en su modificación.

Guillermo Hernández de Alba (1906-1988) sugería tanto estudios antropológicos, como nuevas interpretaciones de las fuentes históricas, para elaborar otras representaciones que incidieran en el imaginario y propiciaran apropiaciones más objetivas sobre el pasado indígena y el período prehispánico, haciéndolos parte del imaginario nacionalista:

> Si enseñamos que el indio, como he comprobado escudriñando en los mismos autores españoles, interpretando lógicamente sucesos mal juzgados, fue fuerte, sano, sufrido, longevo en el cuerpo; valeroso, sagaz, constante, fuerte de sentir, artista, comprensivo y vivaz, si damos al campesino colombiano este concepto de la parte que en su ser tienen los indígenas, estaremos labrando una sociedad de hombres en que el orgullo del pasado empuja a engrandecer el porvenir. Mas para lograr esto, para dar al sociólogo, al legislador y al maestro el camino etnológico en que enfilen con mayor éxito los modernos perfiles de la cultura, es preciso ahondar en el estudio de las civilizaciones prehistóricas de Colombia con todas sus modalidades[292].

Luís Enrique Osorio (1896-1966), escritor, pedagogo y periodista, uno de los fundadores del teatro colombiano, afirmaba que era necesario cuestionar el criterio europeizante de "nuestras universidades". En oposición a aquel, debía mostrarse las bondades de la mezcla racial calificándola como un tipo de superación: "tiene a su favor el haber traído al trópico todas las adquisiciones de la cultura europea, para luego combinarlas con la cultura precolombina". Por consiguiente:

> El primer problema que se nos pone por delante en la escuela nueva es la defensa filosófica e higiénica de nuestra raza mezclada […] Los prejuicios de superioridad blanca, y el abandono del estudio etnológico que ponga en claro las características saludables de cada grupo componente, y de las distintas combinaciones, y de las influencias climáticas, todo esto riñe con la glorificación que debemos rendir a Francisco José de Caldas padre de la antropogeografía, cuyas obras geniales duermen desde hace un siglo[293].

---

[292] Gregorio Hernández de Alba (miembro de la Unión Ibero-Americana de Madrid), "Arqueología y Educación", en *Educación*, Bogotá, Año, 3, Nº 20-21, marzo-abril de 1935, p. 169.

[293] Luís Enrique Osorio (Miembro fundador de la Alianza Unionista de la Gran Colombia y director del Liceo Bolivariano), "La doctrina unionista y la educación", en *Educación,* Bogotá, Año 2, Nº 11, junio de 1934, pp. 341, 342.

Respecto a los propósitos manifestados por Hernández de Alba, no cabe duda el papel formativo que desempeñó el saber antropológico y su puesta al servicio del proyecto político liberal en el período. Para Marcela Echeverri, la antropología dentro del contexto histórico ayudó a "elaborar y divulgar el conocimiento antropológico a nivel de la población con fines educativos, nacionalistas, entendiendo esto como un acto de enculturación en masa con el objeto de construir nación". Este tipo de divulgación "se plantea como fin principal educar al pueblo a través de medios como un museo, la realización de conferencias y la publicación de artículos dirigidos al pueblo en general, o a los encargados de su educación"[294]. Es decir, se trataba de "la popularización del *otro-propio* como objeto de consumo, lo que hace parte de un proyecto de divulgación de las teorías raciales y evolucionistas de la época encubiertas en el discurso y la práctica antropológicas" [295].

Además de "rescatar" el pasado indígena, el otro tema al que se refirieron los discursos en torno a la reforma educativa en el período aludía a la educación de los grupos indígenas, los cuales representaban no solo el pasado de buena parte de la población colombiana, sino que, además, continuaban existiendo en cuanto comunidades. Se hablaba, entonces, de crear escuelas para indígenas que permitieran su incorporación "a la vida civilizada", asimilándoseles en ocasiones con campesinos en transición a quienes se debía enseñar asuntos prácticos, patrones de conducta y valores culturales tendientes a "combatir el fanatismo, el alcoholismo y evitar por todos los medios la degeneración de las tribus indígenas". Aunque se hablaba de respetar las lenguas propias de estas comunidades y se impelía al maestro a aprender "los dialectos de la tribu a que correspondan sus escuelas", la lengua oficial en la cual se impartía la enseñanza era el español, entendido como un elemento importante de unificación nacional[296].

Sobre el tipo de cobertura que pudo haber tenido en el período la enseñanza del español en las comunidades indígenas no tenemos mucha información, aunque puede deducirse su importancia para grupos o individuos

[294] Marcela Echeverri, "La fundación del Instituto Etnológico Nacional y la construcción genérica del rol de antropólogo", en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Bogotá. Nº 25, 1998, pp. 222, 223.

[295] *Ibid*., p. 225.

[296] "Conferencia Nacional del Magisterio", *op. cit*., p. 501.

que cada vez estarán en mayor contacto con la cultura dominante. Una muestra de ello es una noticia aparecida en julio de 1955 y reseñada de nuevo en 1999; según esta un indígena es encarcelado durante tres años sin llegar a saber muy bien de qué se le acusaba y cómo podría defenderse, debido a su nulo conocimiento del español:

> Los hechos, que fueron evaluados en su momento por el Minjusticia, dan cuenta que el aborigen se hallaba intercambiando chinchorros, cazabe y mañoco, productos típicos de su etnia por aguardiente blanco, cuando fue detenido. Nunca entendió las razones de su detención y fueron sus compañeros de reclusión, conmovidos por el carácter pacífico del indio, quienes pusieron en conocimiento público este caso[297].

Acerca de la influencia cultural proveniente de comunidades en donde grupos con ascendencia africana pudiesen tener peso importante, como en algunas regiones de la costa atlántica y la costa pacífica, no se encuentran referencias específicas. Parecería que en los diagnósticos hechos en el período no existían muchos intereses respecto a la supervivencia de tradiciones africanas de las que eran portadoras estas comunidades[298]. El derecho al rescate y a la conservación de estas tradiciones ha venido constituyéndose como una reivindicación por parte de movimientos sociales en defensa de las negritudes, a partir de la segunda mitad del siglo xx. Esta defensa no atañe solo al campo de lo cultural sino también a lo político, en la medida en que dichas reivindicaciones resignifican la categoría de ciudadanía al propugnar por el reconocimiento político de la especificidad cultural que, en este caso, coincide con la étnica. De este modo, las referencias que más se encuentran en la documentación consultada aluden a las comunidades indígenas, mientras los negros permanecen invisibles, salvo en el caso de que los discursos sean diagnósticos de la población y se refieran a ellos en términos despectivos y de poca valoración.

[297] "Condenado indígena por no hablar español", en *El Tiempo*, Bogotá, julio 1de 1955. Noticia reseñada en *El Tiempo*, Bogotá, noviembre 21 de 1999.

[298] Solo hasta la década de 1950 se comenzaron a difundir investigaciones hechas en torno a las culturas afrocolombianas, pues hasta el momento estas solo se centraban en las comunidades indígenas.

La escuela como formadora de conciencia política

La formación de la conciencia nacional como base de la cohesión social no dependía solo de inculcar aspectos relacionados con el país, sino también de la construcción de representaciones referidas al exterior, a los límites territoriales y, además, a los límites culturales de la comunidad nacional. Así, la identidad nacional se daba, también, en torno a adhesiones y distanciamientos de los proyectos políticos internacionales y de sus modelos culturales. Esta conciencia hacía parte de una conciencia más allá de lo nacional, cuyas coordenadas se situaban en el occidente europeo, al cual se le reconocía como paradigma respecto a su forma de organización política, cultural, económica y social.

> Cuando hayamos levantado el nivel general del pueblo, hasta hacerlo comprender los motivos de orgullo que debe inspirarle su condición de colombiano, nuestra política internacional tomará rumbos más certeros, y no habrá de satisfacerse con la defensa de la integridad del territorio patrio ni limitar sus aspiraciones a desarrollar paulatinamente su amistad con las grandes potencias, de las clases populares ya incorporadas a nuestra existencia de Nación saldrá espontáneamente la exigencia, que hasta ahora no han formulado, de que Colombia tenga una grande importancia internacional, adelante y sostenga una acción vigorosa para obtenerla[299].

En esta dirección, las recomendaciones de la conferencia del Magisterio apuntaron a situar la nación dentro del contexto internacional, bajo la categoría de "interdependencia", en donde la escuela debía ofrecer "normas que aseguren la educación futura de hombres aptos para adaptarse a la vida en sociedad universal, dentro de la vida y cultura nacionales propias", objetivos que debían ser promovidos con entusiasmo por los "agentes culturales del mundo"[300].

Las conexiones entre las matrices culturales europeas, de las cuales bebían los intelectuales comprometidos en la reforma educativa nacional, así como su encuadramiento dentro del orden mundial capitalista condujeron a hablar

[299] Alfonso López Pumarejo, "Discurso de aceptación de la candidatura presidencial ofrecida por la convención nacional del liberalismo", en *Obras Selectas, op. cit*., p. 81.

[300] Conferencia Nacional del Magisterio, *op. cit*., p. 490.

de un proyecto nacional pensando en qué tanto de propio o de ajeno debería tener. Este problema conducía, a su vez, a una discusión mucho más amplia en torno a los préstamos intelectuales y a las posibilidades de desarrollo autónomo y original de los proyectos locales y de lo que significaba un proyecto nacional.

Uno de los argumentos expuestos por Jiménez López para respaldar la idea sobre la degeneración de la raza, en sus intervenciones en el debate de los años veinte, se apoyaba en el espíritu de imitación de los colombianos, todo nos era ajeno y carecíamos de ideas propias para llevar adelante un proyecto exitoso de sociedad nacional. Según este intelectual, "la imitación es la enfermedad de los pueblos vencidos"[301].

Este argumento fue objetado tanto por Emilio Roblado, Alfonso Castro y Diego Mendoza, entre otros. Diego Mendoza, al hacer una revisión sobre evolución histórica del país para sopesar la veracidad de las conclusiones de Jiménez López, afirmaba que la imitación era la forma de aprendizaje del género humano y de la cual se podían derivar muchos de los avances de este:

> Juzgando por lo que hemos visto en los últimos años no será un optimismo irracional creer que nos hemos movido hacia delante, con lentitud si se quiere, pero con paso firme hacia el progreso. Este progreso es en parte obra de la imitación[302].

En este mismo sentido, Emilio Robledo afirmaba:

> La imitación constituye un hecho social por excelencia, y es de este fenómeno, repetido indefinidamente, de donde surgen los hechos sociales más importantes y los más abstractos y diversos […] La imitación del hombre por el hombre supone un modelo, y este modelo es la invención. No hay imitación sin invención previa, pero el ser que imita es el mismo que inventa, y este es el lazo de la ciencia social con la psicología[303].

Por su parte, Alfonso Castro decía:

> Cómo tal modalidad [la de la imitación] de la psicología racial puede presentarse como señal de decadencia […] Si no fuera por una labor de verdadero contagio, por

[301] Jiménez López, en "Algunos signos de la degeneración colombiana…", *op. cit*., p. 25.

[302] Diego Mendoza, "¿Decaen nuestras razas?", *op. cit*., p. 1

[303] Emilio Robledo, "¿Existe una degeneración colectiva en Colombia?", *op. cit.,* pp. 531, 533.

> una labor de imitación, la humanidad habría permanecido estacionaria, y la misma educación no tendría razón de ser[304].

Esta discusión también tuvo sus expresiones ligadas al problema educativo. Agustín Nieto Caballero siempre defendió la idea de un concepto de escuela nacional que aprovechase sabiamente los aportes de la cultura universal, llamando a combatir actitudes chovinistas que no permitiesen contar con los aportes de la cultura occidental. Aunque Nieto era respetuoso, por lo general, al referirse a los aportes culturales de los grupos indígenas, en este caso hacía aseveraciones que mostraban la infravaloración de estos respecto a la cultura occidental, al ser consciente de que esta última marcaba el derrotero de las sociedades modernas. Así, frente a posiciones que se referían al rescate de lo autóctono, Nieto decía:

> Todavía gentes bien intencionadas gastan sus energías en buscar como un tesoro perdido lo que llaman autóctono. "Nada de extranjerismos", dicen. "Hagamos nuestra propia escuela indígena". "Métodos propios". "Pedagogía nacional". Algunos llegan a pedirla: "Departamental". ¿Tiene esto sentido? ¿No son acaso la ciencia y la cultura un tesoro universal? Las naciones todas se inspiran hoy unas de otras en sus realizaciones educativas. La ciencia es una misma en todas las latitudes y ella es la que estructura todo lo que no es empírico. ¿Para qué inventar lo ya inventado, y por qué ser tan modestos que nos contentemos con el limitado acervo de enseñanza que nos dejaron los muiscas y caribes? […] Seamos colombianos "integrales" como lo piden los autóctonos, y sobre todo mostremos este colombianismo en un fervor que se traduzca en hechos, pero en ningún caso aconsejemos trabajar con el hacha de piedra primitiva, sino con los instrumentos creados por esta civilización de nuestro siglo, que pertenecen a la humanidad entera. […] Dejemos a los especialistas que interpreten los jeroglíficos chibchas, y que los traduzcan al idioma de nuestros días, pero no pongamos a un pueblo entero cara al pasado para que en él busque su redención. No tenemos derecho de ocultarle al indígena ni al mestizo, ni al blanco, los avances que la humanidad ha conquistado para provecho de todos. El criollismo entendido así es una injusticia monstruosa. No hagamos caricaturas de lo extranjero, pero estudiemos atentamente lo que se hace fuera, y veamos de asimilarlo en cuanto pueda servirnos para hacer de nuestro pueblo la fuerza sana, armoniosa y respetable que anhelamos constituir[305].

[304] Alfonso Castro, *op. cit*., p. 43.

[305] Agustín Nieto Caballero (director nacional de educación primaria y normalista), "La Educación Nacional", en *Educación*, Bogotá, Año 3, Nº 24-25, julio-agosto de 1935, pp. 430-431.

La conexión con el orden internacional no era homogénea ya que se visualizaban tensiones con relación a las formas de organización y a los modelos ideológicos que las comandaban. Así, algunos intelectuales hacían eco de las inquietudes respecto al avance de sistemas autoritarios en Europa y la importancia de consolidar la democracia. En este sentido, para Luís Enrique Osorio:

> La ruta económica que llevamos producirá forzosamente, como superestructura política, la democracia plena dentro de una libertad opuesta a lo que predican hoy las dictaduras europeas, vengan sea de Stalin, Mussolini, Hitler o Mustafá Kemal. Es preciso, por tanto, enseñar la democracia, y enseñar prácticamente. Además, como plan de escuela activa debe ser integral, no es posible que se enseñe economía progresista si no se enseña política progresista, en oposición a todos los vicios de nuestra baja política y nuestro falso republicanismo. He ahí el pensamiento, los experimentos y las realizaciones de la república infantil en Colombia, a base de una hectárea por cada cien niños y de división de la tierra y el trabajo en acción individual y acción colectiva. A esta escuela, que nuestro movimiento llama "cívico-laborista", no se le debe confundir con la rusa, siguiendo el ejemplo de algunos espíritus cándidos y fanáticos. Las dos escuelas llevan el mismo impulso de progreso científico; pero cada una de ellas se ciñe a un ambiente distinto; y la colombiana, por razones de fatalidad antropogeográfica, puede superar a la otra[306].

Así mismo, la escuela nacional debía cumplir una función de socialización en lo referente a la propagación de los valores propios de la cultura política democrática, dentro de los cuales se consideraba la justicia como una de las dimensiones importantes para garantizar una formación que tuviese en consideración los derechos políticos inherentes al orden social democrático:

> Cuando una justicia democrática, distinta de ésta contrahecha que por incalificable aberración hemos instituido, descienda por igual sobre los ciudadanos; cuando cada hijo de nuestra tierra posea la noción exacta de sus derechos y se oriente por ellos hacia la conquista del porvenir; cuando la ley del más fuerte o del más pícaro deje de pesar con su yugo infamante sobre nuestra organización social; así que el concepto de la política se torne independiente y anule el caudillaje; cuando el Estado se preocupe eficazmente por nuestras clases desvalidas; cuando todos contribuyamos a enderezar las torpes injusticias sociales que nos deforman, se comprenderá plenamente

[306] Luís Enrique Osorio, *op. cit.*, p. 344.

> la enorme trascendencia que para la cultura de un pueblo trae consigo el fortalecer desde la escuela el espíritu de justicia. Y si aspiramos a ese noble complejo de adquisiciones civilizadoras, debemos convencernos de que ellas sólo tienen su foco natural en la escuela y desde ella deben irradiar continuamente plasmando el espíritu de sus alumnos para un solo objetivo: la reconstrucción de la patria[307].

De este modo, una vez se consolidara la conciencia nacional, la *comunidad imaginada*, era posible lograr la "estabilidad", la cohesión social necesaria para "establecer las bases que permitan fundamentar en lo venidero la verdadera democracia colombiana, y que garanticen el ejercicio libre y consciente del sufragio, por cuanto éste sería cumplido por un núcleo de ciudadanos auténticos"[308]. Algunos se referían al aislamiento social del campesino, se preguntaban sobre el estatus político de este, interrogándose sobre qué representaban para el campesino "los deberes y derechos de ciudadano", "¿qué valor tiene su voto y para qué vota?", y hasta qué punto era "la sugestión" lo que lo llevaba a actuar de determinadas maneras "en los movimientos políticos, en las fiestas, en los conflictos", cuando debería ser su propio juicio y discernimiento lo que guiara sus actuaciones políticas. En este orden de ideas, se decía que "nuestro campesino necesita personalidad social", la cual deberá ser modelada a través de un proyecto de escuela nacional[309].

El diagnóstico sobre la incapacidad política de las masas populares permeó buena parte de las elites durante el período, bien fuese con argumentos directamente raciales o de carácter cultural o social. También hizo mella en dirigentes como Gaitán que se abrogaban la encarnación de la voluntad popular y quien sería ministro de educación en el año de 1940. En el "Manifiesto del Unirismo", partido con tendencias izquierdistas creado por Gaitán en 1933, frente a los desencantos que le produjo las promesas incumplidas del gobierno liberal respecto a las reformas a favor de las masas populares, el caudillo afirmaba:

---

[307] Norberto Solano y Lozano y Eduardo Torres Quintero, "Restricción del premio y el castigo y el fortalecimiento del espíritu de justicia", en *Cultura*, Tunja, Vol. 6, N° 87-88, julio-agosto de 1935, pp. 1488, 1489.

[308] "Conferencia Nacional del Magisterio", *op. cit.*, p. 488.

[309] Julio César Arroyave, *op. cit.*, p. 52.

> El gobierno del pueblo en la actualidad es un valor político y nada más. Y quizá en países como el nuestro, cuya gran mayoría de habitantes da un índice bajo cero en el termómetro de la conciencia y de la cultura, no sólo no hay sino que tal vez no puede haber gobierno del pueblo. Puede haber un gobierno "para" el pueblo, que es distinto[310].

Más adelante agrega que las reformas a favor del pueblo en ocasiones debían hacerse por encima del mismo, pues este carecía de conciencia sobre su propio destino, tarea que debía estar a cargo de una minoría:

> Quien desee en este país realizar la inmensa, trascendental y al parecer casi imposible obra de incorporar a nuestro pueblo, a nuestras masas, las cuales viven hoy en el más absoluto primitivismo en lo material, cultural y moral, no puede ni debe engañarse en cuanto al apoyo que ellas le presten. No tienen conciencia de sus destinos, ni hay razones para que la tengan. Decir lo contrario es formular hipócritas elogios. Por eso la obra en Colombia es más difícil que en pueblos más avanzados. Allí al menos se puede encontrar el respaldo de la gente por quien se lucha. Aquí no. Quizá más bien sea pagado con la incomprensión. Nuestras masas en lo político no tienen un sentido distinto del fonético. El viva al Partido Conservador o al Partido Liberal. Pero llame usted a gentes de medianas nociones y trate de indagar la diferencia de ideas que para ellas signifique la diversidad del grito. No será mucho lo que haya de lograr. Y sin embargo, la obra tendrá que realizarse. Inútil pensar en la grandeza del país sin esa condición previa. Gentes que no se nutren, que no se visten, que no tienen la necesidad creada de ninguna comodidad, sin cultura, sin higiene, ¿qué pueden consumir, qué riqueza pueden fomentar? Ninguna. Solemos consolarnos concentrando nuestra mirada en los núcleos de población ciudadana —y allí sólo puede hacerse en parte— para demostrar nuestros progresos, pero ésta es la excepción, éste no es el país. Por fuera quedan seis o siete millones de habitantes que son la mayoría. Por eso hablaba de un gobierno para el pueblo, es decir, de una minoría que no necesitándolo estrictamente, dedique su actividad, que debe tener mucho de sacrificio, a liberar a la gran mayoría, en la cual por el principio puede quien encuentre la colaboración, sino antes la resistencia[311].

En el año de 1945 Gaitán comenzó a pronunciar conferencias en torno a los problemas nacionales transmitidas radialmente a todo el país. Cada viernes "cultural", llamados así desde entonces, en el Teatro Municipal de

[310] Jorge Eliécer Gaitán, *Obras Selectas*, *op. cit*., p. 131.

[311] *Ibid.*, p. 132.

Bogotá Gaitán buscaba "la educación política y la concientización colectiva, ya que, como solía afirmarlo, no puede existir una auténtica democracia popular donde no hay educación amplia y generalizada de los ciudadanos"[312]. Su hija, Gloria Gaitán, reflexiona sobre la época en unas palabras que vale la pena anotar en este apartado:

> [El teatro municipal] a pesar de constituir una joya arquitectónica, fue destruido años después del asesinato del líder popular por el gobierno de Laureano Gómez, transformándolo en parqueadero para posteriormente convertirse en Plaza de Armas de la Casa de Nariño, para borrar la huella revolucionaria que dejó ese recinto en el imaginario colectivo[313].

Para el fortalecimiento de la democracia se requería establecer la escuela unificada que permitiera el sentimiento de pertenencia y de cohesión de todos los habitantes del territorio colombiano:

> Como parte de una reforma substancial dentro de la cual hallará un principio de desarrollo la cultura nacional […] Nuestra organización escolar debe ser un sistema igualitario para todos los niños, en cuanto a facilidades para la educación, sea cual fuere su posición económica y social, su confesión religiosa y su sexo, aunque teniendo en cuenta sus aptitudes e inclinaciones propias[314].

Esta escuela unificada debía velar por integrar los sectores rurales y urbanos para "establecer una perfecta comunión espiritual y material entre los intereses de los campesinos y los intereses urbanos, como evidente pasaporte democrático a la civilización" [315].

Para Anzola Gómez, uno de los difusores de la Escuela Nueva, se debía inculcar los lazos de solidaridad y de cohesión sociales a partir de las prácticas escolares. Estas no debían replicar experiencias norteamericanas o europeas en las que la escuela era organizada como copia de las instituciones políticas, puesto que esto era artificial; por el contrario, era necesario generar

[312] Jorge Eliécer Gaitán, *Escritos Políticos*, Selección y prólogo de Gloria Gaitán, Bogotá, El Áncora editores, 2002, pp. 20, 21.

[313] *Ibid.*, p. 21.

[314] *Ibid.*, p. 503.

[315] Luís Burbano, "Orientación y organización de la escuela rural en Colombia", *op. cit.*, p. 41.

prácticas acordes con la realidad que vivían los educandos, así como con sus propios intereses.

> Esta nueva concepción de la comunidad escolar nos hace ver la escuela como un núcleo social en donde el niño aprende a ser ciudadano en la práctica de la ciudadanía, bajo la forma que le es propia, y no concebida como una caricatura de la sociedad a la cual pertenecerá. Así pues a la luz de la psicología y de la sociología infantil, pensamos que una república infantil no puede estar calcada sobre las bases de la otra, concebida y realizada por adultos, porque, entre otras razones, no se trata de que el niño viva esta ciudadanía futura, sino de que dentro de su vida, fundamentalmente distinta se capacite, para que luego pueda interpretar como adulto sus propios intereses y traducirlos en acción socialmente útil[316].

En esta misma dirección, se insistía en que una de las funciones de la escuela debería ser la de "tratar de disipar los odios políticos mediante la clara comprensión de los problemas nacionales, estimulando las prácticas de civismo para inculcar en los niños la sensación de sus deberes con el Estado y de los derechos que a ello tienen"[317]. De esta forma,

> En el campo político-social, la escuela colombiana en vista de la exacerbación política, que afecta al ritmo pacífico de la nacionalidad y desencadena muchas veces el derramamiento salvaje de sangre, deberá asumir una actitud de tolerancia que contribuya a apaciguar los rencores partidistas, sin ostentar ella rótulo político alguno. La escuela colombiana antes que comunista, liberal o conservadora, deberá ser netamente colombianista[318].

Por ello, en torno a la acción social de la escuela, un inspector departamental de educación mencionaba la relevancia de emprender campañas a favor de la tolerancia política:

> En muchas aldeas y veredas la falta de esta virtud es causa de intranquilidad y fuente de perturbaciones públicas que enlutan los hogares o los desasosiegan. Por un simple rótulo político, que no saben lo que significa; por simpatías personales, se capitalizan

[316] Gabriel Anzola Gómez (alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación), "Notas sobre la Escuela Activa", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 10, mayo de 1934, p. 286.

[317] "Conferencia Nacional del Magisterio", *op. cit*., p. 489.

[318] *Ibid*., p. 495.

> enemistades; por falta de motivos de conversación agradables y provechosos, se dedican a la maledicencia. Lo conveniente es hacer comprender por todos los medios que estén al alcance del maestro, que el respeto de las opiniones ajenas es un deber si se quiere que nosotros tengamos el derecho de gozar del respeto de las nuestras. Que el hecho de estar afiliados a determinado partido político, o tener ciertas amistades, no es motivo de odios ni desavenencias. Que la vida privada sólo es pasto de los ociosos y de los envidiosos. Si el maestro nada consigue en este sentido entre las personas de edad, en la escuela debe mirar con especial preocupación y fomentar todos los actos de tolerancia de sus alumnos[319].

La escuela era representada como ajena a los conflictos sociales lo cual le permitía ser una institución dedicada a crear lazos de solidaridad entre los individuos:

> En la escuela no existen mezquinas diferencias sociales de fortuna ni de costumbre, allí todo es justicia, igualdad y amor, se encuentran fundidos los códigos familiares, sociales y religiosos, es, en fin, medio propicio para obtener la unión social, problema eterno de la humanidad[320].

En algunos de los discursos, en especial a partir de los años treinta, se establecieron conexiones con los postulados del pedagogo John Dewey, respecto a la función democratizadora de la enseñanza primaria, subrayándose como el profesor debía educar al niño formando, al mismo tiempo, al individuo, al ser social y al ciudadano, haciendo de la escuela "el gran instrumento de socialización democrática"[321].

Dentro de las tensiones dadas en el período respecto al poder de la Iglesia Católica en la educación, las teorías de Dewey, y también de otros pedagogos de la Escuela Nueva, fueron catalogadas por algunos sectores como contrarias a la moral católica. Notamos, de este modo, que no existía una unidad de criterios con relación a los derroteros que deberían guiar el proyecto político de la educación nacional, en especial en lo referente a las relaciones Estado e Iglesia y a los sistemas de formación moral que de allí se podrían derivar.

---

[319] Pablo Arizala, *op. cit*, p. 79.

[320] Aurelio Isaza, *op. cit.*, p. 36.

[321] *Ibid,* p. 36.

En este sentido, las discusiones en torno al tema de una escuela nacional propia, también atravesaron el plano de las significaciones culturales difundidas por la religión católica. Los intereses en cuanto al lugar que ocupaba la Iglesia en un proyecto de conformación de sociedad moderna en el que el Estado nacional tenía mayor protagonismo, propició resistencias por parte de algunos sectores frente al proyecto político de la escuela nacional, como miraremos a continuación.

Las resistencias a la escuela como proyecto del Estado-nacional[322]

La escuela como modalidad de formación institucionalizada y representación del Estado nacional tuvo que enfrentar las diferentes resistencias del entorno social. Al ser una institución creada socialmente, *inventada,* el Estado debió llevar a cabo diversas estrategias conducentes a demostrar a sus miembros la importancia de dicha institución, poniendo en acción diferentes formas de legitimación[323]. Esta idea era mencionada en el período como la necesidad de crear una conciencia social, nacional, o una opinión pública, en torno a la escuela. En términos generales, podemos decir que se requería de la formación de una opinión pública más amplia que operara sobre la sociedad en su conjunto, la cual debía ser creada a través de la difusión de un ideario educativo y pedagógico nacional, por medio de la prensa, la radio, las conferencias públicas, los grandes espectáculos, entre otras.

No obstante, el problema se centraba en los diferentes matices en cuanto a lo que significaba el proyecto de escuela nacional y los intereses en juego en torno a él. Las resistencias dadas pueden ser clasificadas según las tensiones que se presentaron: el discurso laico y el religioso en torno a la escuela y a la sociedad; el dominio del poder central frente a la regiones; el control

[322] Una síntesis de este apartado fue publicado en una revista argentina, bajo el título "Polémicas y resistencias en torno al proyecto de escuela nacional en Colombia a mediados del siglo xx". En: *Espacios Blanco*, Vol.18, 2008, pp. 79-99.

[323] Para el caso del siglo xix ver: Alejandro Álvarez, *Y la escuela se hizo necesaria*, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio, 1994.

del aparato educativo por parte de los partidos tradicionales; los imaginarios de la población, incluidos los de los intelectuales y las elites, respecto a la importancia de la educación y el lugar desempeñado por la escuela pública. Veamos algunos de estos aspectos con mayor detalle.

En primer lugar, estaban las elites a quienes era preciso convencer de la imperiosidad de llevar a cabo una reforma de carácter nacional bajo parámetros modernos, liderada por cualquiera de los dos partidos tradicionales. No era fácil, pues la lógica de las subculturas políticas predominaba en las prácticas de los partidos tradicionales, desdibujando, muchas veces, intereses nacionales a favor de lucros netamente partidistas. El argumento de libertad de enseñanza constituyó la piedra de toque en el debate con los sectores que disputaban al Estado el escenario de lo educativo, es decir, los intereses privados y, en un alto porcentaje dentro de ellos, los de las congregaciones religiosas. En defensa de la política estatal por obtener mayor control en el campo de la educación, José Francisco Socarrás, director de enseñanza secundaria en 1935, argüía que este tipo de medidas de intervencionismo estatal eran comunes en el plano mundial, tanto en Europa como en América Latina y no buscaban otro propósito que darle orden y coherencia a los sistemas escolares[324].

De otro lado estaban los distintos estamentos educativos, es decir directivas, profesores y alumnos a quienes se debería inculcar los nuevos idearios. En el caso de los dos primeros era preciso formarlos en los nuevos modelos pedagógicos y en sus fundamentos filosóficos e ideológicos. Los alumnos debían prestarse a las nuevas modificaciones que serían introducidas, tanto en los contenidos escolares como en las relaciones pedagógicas que los vehiculizaban.

Para garantizar la unidad de criterios por parte de los maestros, las políticas educativas concentraron parte de sus esfuerzos en la formación de estos, buscándose la creación de instituciones normalistas y de facultades de educación de carácter universitario. Antonio Rocha precisaba, en el marco de una conferencia de directores de las escuelas normales, cómo los dispositivos de enseñanza para la formación de maestros debían colocarse en función de la consolidación del Estado nacional:

[324] José Francisco Socarrás (director general de enseñanza secundaria), *op. cit.*, p. 5.

> Queden así determinados el criterio y los principios que van a servirnos para la revisión de los programas de estudio, y de los sistemas pedagógicos que deben conformar la actividad de las escuelas normales. Lo principal es la nación: conocimiento de su suelo, de su geografía, de sus instituciones, de su historia, de sus tradiciones, de sus necesidades y recursos. Infundir la noción de la patria y despertar conciencia de la substancial identidad de la nación con la forma republicana; exaltar los grandes hombres y los grandes hechos históricos; hacer del individuo un ciudadano íntegro, ejemplar, para quien el amor y el respeto por las instituciones fundamentales e históricas de Colombia sean los sentimientos que dominen su conciencia y su inconsciencia, tales son, en suma las direcciones cardinales y generalísimas a que deben conformarse las labores de esta conferencia. […] Escuela de próceres deben ser hoy las normales. Y cuando no soporte esta tensión de arco no debe permanecer ahí, usurpando el lugar precioso y necesario a los colombianos dotados de fuerte naturaleza y de ánimo templado para la gesta de la afirmación y renovación de la patria[325].

Algunas de las asociaciones de maestros surgidas en el período propendieron por la creación de un estatuto para la profesión del maestro y, en este sentido, sus intereses confluyeron con los del Gobierno nacional, que también se interesaba en la normalización y control de la enseñanza. Sin embargo, en ocasiones, estas asociaciones lucharon en contra de medidas gubernamentales que juzgaban contrarias a sus intereses, como fue el caso de los exámenes establecidos bajo el ministerio de Darío Echandía, a los que se deberían someter los maestros para ser clasificados en el escalafón docente (decreto 1692 del 6 de julio de 1936). Algunos maestros llegaron a considerar las pruebas de conocimiento como una estrategia para desplazar los profesores conservadores de sus lugares de empleo y reemplazarlos por simpatizantes del partido del Gobierno. Las mayores protestas se dieron en los departamentos de Antioquia, Atlántico y Santander del Norte[326]. No obstante, ante la inflexibilidad del Ministerio para ceder a las presiones, procediendo a la destitución de quienes no se presentasen a los exámenes, las confederaciones de maestros tuvieron que ceder y aconsejar a los maestros presentarse a las convocatorias del Gobierno nacional[327].

---

[325] Discurso pronunciado por el Sr. Ministro de Educación Nacional Dr. Antonio Rocha en la Conferencia de Directores de Escuelas Normales, *op. cit.*, pp. 8, 9.

[326] *El Espectador* 28 de agosto de 1936; *El Espectador* 4 de octubre de 1936.

[327] *El Diario*, Medellín 13 de enero de 1937; *El Diario,* 7 de enero de 1937.

Por su parte, los padres de familia tenían que ser educados sobre la importancia de la escuela pública y la introducción de los nuevos sistemas pedagógicos. En esta dirección, la Conferencia Nacional del Magisterio mencionó la importancia de crear asociaciones de padres y maestros, con el propósito de "conseguir la preparación pedagógica del medio social y para vencer los obstáculos que presentan los errores o ignorancia que se tiene de las modernas orientaciones educacionales", creando una "vinculación estrecha entre la sociedad y la escuela". Se habló de convocar a reuniones especiales a los padres de familia con el fin de ilustrarlos sobre la formación que les correspondía dar a sus hijos en el hogar y apoyar las políticas educativas estatales, considerando tanto la educación preescolar, la educación co-escolar y la educación postescolar, así como las distintas formas de coadyuvar al mejoramiento de los escolares[328].

Los padres de familia utilizaron las formas de resistencia que más conocían: no enviar sus hijos a las escuelas o hacer caso omiso de las recomendaciones gubernamentales, o de las directivas escolares y de los maestros, en lo referente tanto a la orientación ideológica que caracterizaba la educación oficial como a los contenidos y metodologías que se estaban introduciendo. En ocasiones cuestionaron las modalidades prácticas introducidas por los métodos de la Escuela Activa que abogaban, por ejemplo, introducir huertas escolares para familiarizar a los alumnos con los principios básicos de la agricultura o determinados trabajos manuales, así como algunos elementos referentes a la ética capitalista en torno al trabajo. Estas tensiones pueden percibirse, por ejemplo, en las conclusiones de la Conferencia Nacional del Magisterio:

> Que los padres de familia se han convertido en obstáculo para la implantación de los sistemas modernos de educación y de enseñanza, por sentirse disgustados, casi ofendidos, al ver a sus hijos aprender prácticamente la agricultura en las granjas; Que se incomodan porque sus niños trabajan en obras manuales infantiles; Que sus caprichos y reclamos han llegado hasta hostilizar a las maestras porque se enseña el remendado y nociones de culinaria a las niñas; y, Que el maestro es víctima de las críticas insanas de los padres de familia, que no saben apreciar su meritoria labor y la bondad de los métodos modernos, resuelve: Recomendar a los Directores de Educación pública, que

[328] "Conferencia Nacional del Magisterio", *op. cit*., pp. 512, 513.

> se haga constar en la diligencia de matrícula, que los padres de familia deben firmar la obligación de apoyar y secundar los trabajos de sus niños, ya sean aquellos propios del aprendizaje de la agricultura, ya de obras manuales o de culinaria. Hacer figurar en la misma diligencia un ordinal que prohíba a los padres de familia las críticas y las censuras insanas y se estimule la franqueza con el mismo preceptor, para que éste entienda los reclamos de los padres, cuando no riñan con la justicia[329].

En su texto *Nostalgia del maestro artesano*, el historiador Antonio Santoni Rugiu menciona cómo los pensadores de la Escuela Activa fueron presa de las añoranzas de la educación artesanal, pues se encontraban a horcajadas entre su mundo y un mundo que apenas comenzaba el desarrollo industrial, con la consecuente deshumanización y alienación del trabajador que ello implicaba, ya que este era sustraído del control sobre la elaboración total de su producto. Lo anterior condujo a que, cuando estos intelectuales pensaban en las modalidades de educación de las cuales debería dar cuenta la escuela pública, tomasen prestados los imaginarios de las sociedades artesanas, al intentar aplicar el ideario pedagógico de escuela para la vida; imaginarios de los que se intentaban distanciar los procesos del capitalismo industrial, lo cual resultaba, por lo menos, paradójico[330].

En lo que a Colombia se refiere, cabe preguntar por qué se generaban resistencias a lo que las políticas públicas concebían como educación práctica, en contraste con el teoricismo, identificado como uno de los problemas de la educación tradicional. ¿Los padres de familia esperaban de la escuela algo diferente de lo requerimientos de las sociedades tradicionales, de las cuales el proyecto de modernidad pretendía alejarse? ¿Querían, tal vez, tomar distancia de tradiciones culturales de las cuales buscaban diferenciarse las elites y las políticas públicas por ellas diseñadas, respecto a ciertos usos y costumbres de la población? ¿O pretendían los padres de familia que la escuela no abordase actividades de carácter empírico que estos ya conocían bien y, en este sentido, no entendían por qué la escuela proporcionaba un conocimiento ya garantizado por la práctica social fuera de la escuela?

Por otra parte, ¿quiénes eran estos grupos sociales que se resistían a estas prácticas escolares? ¿De qué sectores sociales provenían? ¿Eran clase media,

[329] *Ibid.*, p. 514.

[330] Antonio Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artesano,* México, UNAM, 1995, p. 265.

eran sectores populares urbanos, quiénes eran? Las fuentes no nos permiten sondear respuestas a estos interrogantes, sobre los que nos quedan profundas inquietudes. En general, las fuentes presentan al pueblo como a un conglomerado compuesto de manera ambigua. Al pueblo trabajador se le asocia con pequeños industriales, artesanos, obreros, jornaleros, campesinos y asalariados urbanos, pero habría que incluir, además, actividades informales relacionadas con trabajos domésticos. A estos grupos son, en buena parte, a los que estaban dirigidas las políticas públicas en materia educativa.

En el informe elaborado como parte de la campaña de cultura aldeana sobre el departamento del Huila, en el año de 1934, respecto a las características sociológicas y educativas de la región, Tulio Gaviria aludía a la apatía de los padres de familia en torno a la escuela y sus nuevas orientaciones:

> Los padres de familia y la sociedad en general demuestran poco entusiasmo por las escuelas, no se han dado cuenta de las ventajas morales y materiales de la educación, y eso explica cómo en el Huila sólo hay una nocturna, cómo las dos terceras partes de los niños no van a los centros de enseñanza, y cómo son pocos los consejos municipales que fomentan las obras de protección a la infancia[331].

Los postulados de la Escuela Nueva sobre la educación obligatoria se convertían en una estrategia importante para el proyecto educativo nacional, estipulada en el país a través de la Ley 56 de 1927. No obstante, el Estado no contaba con los recursos institucionales para garantizarla, ni en lo referente a la infraestructura relacionada con el número de escuelas para que todos los niños en edad escolar pudieran tener acceso a la educación pública ni en lo que tenía que ver con personal capacitado, bien fuese en calidad de maestros, como de directores de escuela o de inspectores de educación, aspectos sobre los cuales se hicieron avances en el período pero no en el grado de cobertura necesaria.

Así mismo, las resistencias a la escuela pública tuvieron expresiones relacionadas con la lucha entre los partidos tradicionales, que se disputaban desde su orientación ideológica, hasta los cargos burocráticos derivados de

[331] Tulio Gaviria (perito de la Comisión de Cultura Aldeana), "La educación en el Huila (1)", Informe rendido al señor Ministro de Educación Nacional, en *Educación*, Año 3, Nº 20-21, Bogotá, marzo-abril de 1935, p. 134.

un aparato escolar en crecimiento y en proceso de secularización[332]. De tal forma, los padres de familia fueron activados como fuerza de oposición en el período de mayor enfrentamiento ideológico, ocurrido en la primera presidencia de López Pumarejo, debido a la decisión de este de hacer una gestión liberal hegemónica e introducir una reforma constitucional que otorgaría mayor papel al Estado, bajo la figura de Estado de bienestar social, marco dentro del cual se cuestionaba el papel de la Iglesia en la sociedad y su injerencia en espacios en los que el Estado pretendía obtener mayor control sobre la sociedad.

Nieto Caballero insistió en numerosas oportunidades en apartar la política, y específicamente el bipartidismo, de los recintos escolares, convocó tanto a maestros como a estudiantes a apartarse de la política militante. En una entrevista de 1927, publicada por la revista *Universidad,* revista que Nieto Caballero contribuyó a fundar, se le preguntó sobre la importancia que para él tenía la política, a lo que respondió que ninguna o casi ninguna:

> No he intervenido nunca ni directa ni indirectamente en ella. En la educación de los muchachos jamás la he hecho intervenir. En el Gimnasio Moderno se está formando una generación que es casi opaca a la política […] Como nunca se les dice una palabra, y como ven la poca importancia que le damos nosotros, hemos logrado evitar que sea el Gimnasio un club de políticos[333].

En lo relativo al Magisterio, en otra ocasión se pronunció de la manera siguiente:

> Creíamos en todo tiempo que las luchas de los partidos políticos envenenan el ambiente de la escuela, y así hemos sido tercos en exigir a todo el Magisterio su apartamiento de la política militante. Son veinte mil votos que queremos tener seguros, nos dicen los líderes de una y otra fracción. Son un millón de niños que queremos respetar, argüimos nosotros[334].

---

[332] Este tema fue abordado con mayor detenimiento en Martha Cecilia Herrera, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*, *op. cit*., pp. 232-250.

[333] Carlos A. Velásquez, "La obra educacionista de Agustín Nieto Caballero", en *Universidad,* Bogotá, Nº 1, segunda época, 15 de octubre de 1927, p. 389.

[334] Agustín Nieto Caballero, "La Educación en Colombia", *op. cit*., p. 359.

Vale la pena profundizar en lo concerniente a la intolerancia política, pues, paradójicamente, el período irá sufriendo un incremento gradual de esta, cuyo núcleo radicaría, en buena parte, en la confrontación de los partidos liberal y conservador. Cabe preguntarse si el llamado a que la escuela cumpliese un papel "pacificador" se apoyaba en el ejercicio de una cultura política, que en la práctica evidenciaba lo contrario, y si, efectivamente, las escuelas llevaron a cabo una labor de formación con énfasis en la tolerancia, o si allí también se dieron prácticas políticas imbricadas, *mestizas*, en las que además de los discursos de tolerancia y respeto por las reglas de la democracia, se entrecruzaban prácticas y representaciones propias del clientelismo político, las relaciones pedagógicas autoritarias, así como contenidos escolares con versiones restringidas de la historia política del país y el menosprecio de la cultura popular. Estas reflexiones llevan, a su vez, a interrogarnos sobre las posibilidades de la escuela en la transformación de un contexto social en donde las estructuras sociales, políticas y económicas, apuntaban en otra dirección a la pretendida por el proyecto pedagógico.

¿Fue la escuela, realmente, un espacio ecuánime y tolerante en medio de uno de los períodos de mayor violencia política en el país, la primera mitad del siglo xx? Como bien sabemos, entre 1935 y 1938 y, posteriormente, entre 1946 y 1953, durante el período de la Reacción Conservadora, los conservadores, y con ellos la jerarquía eclesiástica, acusaron a los liberales de haber inculcado en las generaciones jóvenes, principios políticos contrarios a la tradición histórica del país, señalando como comunismo lo que constituía el ideario de un proyecto de modernidad de corte capitalista. De esta forma, los años de 1935 y 1936 fueron una coyuntura en la cual las fuerzas de oposición al régimen liberal lanzaron ataques frontales a su proyecto con motivo de la reforma constitucional, que buscaba modernizar las relaciones entre el Estado, la Iglesia y la sociedad y, como parte de ello, llevar a cabo una reforma educativa de carácter nacional.

La prensa conservadora hizo eco de los ataques de la jerarquía eclesiástica, abanderó la defensa de la libertad de enseñanza y el respeto a la doctrina católica como inherente a la nacionalidad colombiana y, por lo tanto, a la cual debería subordinarse el gobierno, pues no se podía olvidar el que "la Iglesia ha sido sin duda la verdadera creadora y modeladora del alma

nacional"[335]. De acuerdo a esto, los sectores que abanderaban este proyecto político emplazaban a los gobernantes a respetar este ideario, en los términos en que lo consignaba otra de las fuentes del período: "Queremos en estas líneas recordar cuál es la doctrina que están obligados a interpretar [los legisladores y gobernantes] si quieren ser obedecidos por el pueblo católico de Colombia en lo relativo a la instrucción"[336].

En estos mismos términos se había pronunciado el arzobispo primado en 1935, aduciendo en su defensa los resultados del censo de 1928 que ratificaban que "la casi totalidad del pueblo colombiano" era católica, población que, además, "como tal ha conservado hasta ahora la preciosa herencia de la fe y dado pruebas inequívocas de que los principios religiosos que profesa tan sólo le han servido, en su calidad de ciudadanos, para acatar las leyes de la república", por lo cual existía "la obligación moral y aún política y patriótica de legislar de acuerdo con las creencias y con los derechos de sus electores"[337].

Como una manifestación de la resistencia ejercida por algunos sectores del clero y de la jerarquía católica al proyecto educativo liderado por los liberales, se trazaron diferentes orientaciones dirigidas a los padres de familia para que no dejaran a sus hijos concurrir a las escuelas oficiales:

> El párroco del municipio de la Plata, de este departamento, ha convertido el púlpito en tribuna contra el gobierno, ha excitado a los padres de familia a que retiren a sus hijos de las escuelas públicas, ocasionando obstáculos para la educación de la juventud[338].

Además, se organizaron manifestaciones callejeras y se recogieron firmas de católicos expresando el rechazo hacia la educación oficial[339]. Asimismo,

---

[335] Camilo Jiménez y Belisario Matos, *Resumen de la historia de Colombia: Texto para la enseñanza primaria*, Bogotá, Librería Colombiana, 1947, p. 132.

[336] José R. Acevedo, "Libertad de enseñanza", en *El Siglo*, Bogotá, 12 de abril de 1936, p. 3.

[337] Comunicación del Excelentísimo Señor Arzobispo Primado, en *Anales del Senado*, Bogotá, 8 de noviembre de 1935, folio 1052.

[338] Bahamón, "El párroco de la plata está creando problemas a la educación pública", en *El Espectador*, Bogotá, 12 de agosto de 1936, p. 6.

[339] Inés Álvarez Lleras de Bayona, "Problemas educativos", en *El Siglo*, Bogotá, 28 de enero de 1938, p. 5.

en el departamento de Pasto también se presentaron incidentes de esta naturaleza, según se consigna en la prensa de la época:

> Los párrocos del Tablón, Pupiales, Florida y de otros municipios de este departamento, donde existen consejos municipales de mayoría conservadora tratan hoy por distintos medios de obstaculizar el funcionamiento de las escuelas públicas[340].

Igualmente, frente a los avances estatales en materia de educación, la iniciativa privada y, en especial, la religiosa se dedicaron al fortalecimiento de instituciones por fuera de la órbita estatal para garantizar el desarrollo de proyectos pedagógicos en contravía de los propósitos estatales hegemónicos sobre la educación. De este modo, en lo referente a la iniciativa religiosa, se llevaron a cabo múltiples acciones, en especial en la década del treinta:

> Se fundaron sindicatos, cooperativas, escuelas nocturnas, colegios, universidades, así como asociaciones de laicos —tales como la Juventud Operaria Católica (JOC), creada en 1932, y la Acción Católica (AC), surgida en 1933. En 1938, se creó la Confederación de Colegios Católicos, convertida en 1942 en una organización de carácter latinoamericano—. A esto se acrecentó un trabajo de intensa difusión ideológica, a través de publicaciones periódicas. En 1936, la prensa católica contaba con 44 folletines, que imprimían 100 000 ejemplares semanales, 60 revistas mensuales y 13 quincenales. Estas organizaciones y la infraestructura que desarrollaron tuvieron como derrotero ideológico la batalla contra el comunismo, calificado como la principal amenaza del mundo, la cual se había infiltrado en el liberalismo, en los sindicatos oficiales y en las instancias educativas. Así mismo, este combate ideológico convirtió algunas de estas instituciones en instrumento político utilizado por el Partido Conservador para contribuir al derrumbe de la hegemonía liberal[341].

No obstante, también se dieron manifestaciones en defensa de la educación pública, esta se empezó a ver como una reivindicación de la población, sin que tampoco llegasen a ser masivas. Estas expresiones se situaron, además, por encima de las disputas partidistas y como reivindicaciones frente

[340] Dávalos, "Labor obstruccionista de varios sacerdotes", en *El Espectador*, Bogotá, 16 de octubre de 1936, p. 6.

[341] Martha Cecilia Herrera, *Modernización y Escuela Nueva, op. cit*., p. 233.

al Estado de derecho. Así, en el año de 1938 un artículo publicado en el periódico *El Tiempo*, muestra dichas inquietudes:

> En el curso del debate sobre educación pública que tuvo lugar ayer en la Asamblea de Cundinamarca, aludió el secretario del ramo a una curiosa serie de singularísimos combates en que aparece siempre el pueblo luchando porque se le abran más escuelas. Es curioso comprobar cómo entre nosotros se ha invertido una vieja fórmula liberal, y hoy, en vez de que el Estado declare obligatoria la instrucción al pueblo, es el pueblo quien quiere imponer al Estado la obligación de que le eduque. Nos parece que todo esto resulta original y nuevo en la historia de nuestras luchas sociales. Es el pueblo bajo, inculto, analfabeto muchas veces, el que se arma para reclamar la educación de sus hijos. El municipio, el departamento, la nación combinando y multiplicando sus esfuerzos en el empeño de hacer más escuelas, no alcanzan, ni con mucho, a ponerse a la par con los deseos de un pueblo que anda desolado en busca de maestros. El departamento, por ejemplo, ha elevado sensiblemente sus presupuestos escolares, como los ha aumentado la nación, como los ha aumentado el municipio. Pero todo resulta insuficiente[342].

Y continúa la fuente:

> Recordarán nuestros lectores cómo no hace mucho tiempo se libró en uno de los barrios una verdadera batalla, porque los obreros maduros exigían que se les diera alguna instrucción. El saber, en efecto, ya no se tiene como una tortura, sino como una herramienta de uso diario, sin cuyo auxilio sería imposible para el común de las gentes trabajar con algún provecho. Pero no es la simple convicción a que ha llegado el pueblo sobre estas materias lo que sorprende: es el tono, la manera, el ademán dramático del reclamo: la defensa que hace el barrio de su escuela como si fuera hacienda propia, bien insustituible. Un pueblo que pelea por una escuela es un pueblo que va en camino de redimirse. Y es un pueblo que plantea la cuestión social desde un punto de vista nuevo, y se coloca a la vanguardia de sus propios conductores. Es obvio que hay motivos egoístas que determinan esta actitud del pueblo. Para un habitante de un barrio obrero que tiene que pasarse el día entero lejos de la casa, en una obra, poder colocar al niño en la escuela es una solución inmejorable. Pero, aunque sólo fuera ésta la razón de proceder en la forma en que está procediendo el pueblo, qué mejor que esto para un gobierno que aspira a tener una clase obrera más culta, más educada, más capaz. Si hay en los nuevos hechos sociales que se van produciendo a causa del crecimiento urbano, algunos que convierten la asistencia a las escuelas

[342] "El pueblo pide escuelas", en *El Tiempo*, Bogotá, mayo 17 de 1938, p. 4.

> más que en una obligación en una necesidad, bienvenidos sean esos nuevos hechos sociales, porque serán causa indirecta de que cada día pueda moverse la nación sobre niveles más altos[343].

Fuentes como esta nos conducen a pensar si los esfuerzos hechos desde el mismo siglo XIX y acrecentados durante las primeras décadas del siglo XX, en torno a la educación pública, habían comenzado a dejar huella en el imaginario social, dejando a su vez entrever las precariedades del Estado para ponerse al frente de un proyecto de educación nacional que permitiese el acceso de la mayoría de la población a la escuela pública.

Sin embargo, lo que habría que anotar es cómo los aspectos relacionados con el fortalecimiento de un proyecto educativo nacional van a continuar registrando problemas a lo largo del siglo XX. Incluso, los esfuerzos hechos durante el período de la República Liberal, entre 1930 y 1946, van a encontrar obstáculos provenientes aun de los mismos proyectos políticos de las elites, como se registra al final de la década del cuarenta. Aunque se atribuye a los conservadores el desmonte de la orientación educativa del proyecto liberal, a través de las fuentes documentales del período puede detectarse la existencia de consenso respecto a las dificultades para asumir un proyecto educativo nacional en el que el Estado tuviese pleno control y autonomía.

Muestra de ello es el discurso dado en 1946 por el presidente Alberto Lleras Camargo, en el que se refirió al papel del Estado propuesto en el proyecto político de López Pumarejo. Lleras Camargo reconocía, en aquella ocasión, las limitaciones que para esta labor tenía el Estado, y destacaba, a su vez, el papel de la Iglesia Católica como "vigoroso vínculo de nuestra nacionalidad". Asimismo, hacía un llamado a aunar esfuerzos frente a los compromisos implicados en *la invención del país moderno*, dándole un peso menor al Estado del que este debería tener en teoría, considerado como Estado de bienestar social. En sus palabras:

> Si pretendiéramos guardar para el Estado el monopolio de cualquier actividad, este sería incapaz, por si sólo, de cubrirla cabalmente y desempeñarla con eficacia. Porque lo que más estrecho, insuficiente y escaso nos está resultando es el Estado colombiano; agobiado por todos los problemas de crecimiento de una república viva, joven,

[343] *Ibid.*

> febrilmente dispuesta a recuperar todo el tiempo que perdió en guerras, pugnas, desórdenes, crisis y agitaciones. Cuando se habla de abrir más campo a la iniciativa particular, no se está, en Colombia, haciendo retroceder al Estado a funciones primitivas y clásicas, ni retirándole de parte alguna[344].

Con motivo del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, los odios partidistas se exacerbaron y con ellos el rechazo a la orientación ideológica del proyecto político representado por la primera administración de López Pumarejo. Acontecimiento que sirvió para que los intelectuales hiciesen un balance sobre el país y el papel de la educación pública en la sociedad colombiana. En esta dirección, hubo pronunciamientos como el de Joaquín Estrada Monsalve, quien aseguraba que el 9 de abril había sido fraguado desde el Ministerio de Educación[345], o el del educador Luís Antonio Bohórquez Casallas que atribuía los levantamientos populares, así como los desmanes en contra de las instituciones públicas y de la jerarquía eclesiástica, a los métodos pedagógicos propiciados por la Escuela Nueva[346].

En este balance participaron no solo miembros del partido conservador y de la jerarquía eclesiástica, sino también del partido liberal. Es ya clásica, por ejemplo, la afirmación de Lleras Camargo, para quien habían fallado "la escuela, el colegio, la universidad. Fallaron los sistemas educativos complementarios, fallaron el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia. Ese es el hecho histórico"[347].

Luís López de Mesa, hacía también su propio balance y señalaba las debilidades existentes en el pueblo, entendido como nación:

> Habíamos construido trozo o lapso de historia nacional muy noble, que nos enorgullecíamos justamente; un Estado de gratísima juridicidad, ejemplar con el Continente Iberoamericano, y ya adelantábamos el desarrollo de una economía nacional floreciente, mas no habíamos fortalecido la personalidad del hombre medio colombiano, y la nación, como pueblo en sí, nos falló al primer conflicto, derrumbando las

[344] *Revista Interamericana de Educación*, Bogotá, Vol. 5, Nº 4, enero-marzo, 1946, pp. 4-7.

[345] Joaquín Estrada Monsalve, "Así fue la Revolución", en Rodolfo De Roux, *Una iglesia en estado de alerta, 1930-1980,* Bogotá: SCCS, 1983, p. 122.

[346] Luís Antonio Bohórquez, *La evolución educativa en Colombia,* Bogotá, Cultural Colombiana, 1956, p. 465.

[347] Alberto Lleras Camargo, *El Tiempo*, Bogotá, 19 de diciembre de 1954.

> otras estructuras en sumo grado. Ese pueblo no entendió el ritmo de avance ordenado que llevábamos hacia la solución de sus problemas sociales, ni la dignidad de nuestra posición cultural en el Nuevo Mundo, ni la fraternidad de todos los colombianos en el seno común de la nación. Yo no me atrevería a culparlo totalmente, porque esa falta es imputable a nosotros los que hemos debido adoctrinarlo a buen tiempo, y a los alocados conductores suyos de ocasión, que lo precipitaron a la confusión mental y al odio[348].

La terapia, según el autor, para solucionar esta problemática debería ser tanto económica como moral:

> La sola alza de los sueldos y salarios no sería suficiente, como que ya se ha visto resultar nugatoria en muchas ocasiones, y hasta contraproducente en uno que otro caso, por esa débil personalidad de nuestro pueblo. Como carece de altas normas y desconoce la acción retributiva de ideales superiores, consume en vicios lo que le fue dado para enaltecimiento de la felicidad y la virtud, y a la hora nona regresa a la desolación y el caos[349].

Es interesante pensar que en estas ideas moralizadoras coincidían algunos de los periódicos obreros, los que también se encontraban permeados por los valores burgueses sobre la ética del trabajo y el cuidado de la mano de obra respecto al alcohol y a las enfermedades venéreas. Como menciona Mauricio Archila:

> Los círculos obreros católicos hacían eco de las condenas moralistas de la Iglesia. Un periódico de esa corriente decía: "de nada le servirá al obrero que le suban los jornales, si los dedica al juego, a la bebida […] y a la perversión moral"[350].

Finalmente, López de Mesa mostraba la incidencia en la rebeldía popular, manifiesta el 9 de abril, del peso ocasionado por la desigualdad entre la población, respecto a lo cultural y a lo económico, y a la mayor visibilidad que esta desigualdad había adquirido en el período, debido a la acción ejercida por los medios de comunicación y al manejo sesgado que le habían

[348] Luís López de Mesa, *Nosotros. Seguida de El nueve de abril*, Compilador y presentador: Sergio H. Arroyave Maya, Medellín, Imprenta Departamental de Antioquia, 2000, pp. 209, 210.

[349] *Ibid.*, p. 215.

[350] Mauricio Archila, *op. cit*., p. 177.

dado ciertos estamentos, lo cual había llevado al desfogue de las pasiones populares. En sus palabras:

> A estas causas mayores es necesario añadir los incidentes de menor categoría conceptual, de tremenda eficacia en esta ocasión: el grave desnivel de los recursos culturales y económicos de las distintas capas sociales de nuestra población, en época en que la visión inmediata de esa inarmonía resaltaba agresivamente a los ojos del pueblo en la prensa periódica, muy leída ya, en el cinematógrafo, de extraordinaria difusión, y en la patente observación inmediata que de ello ofrecían nuestras grandes urbes […] Todo esto, manejado a la topa tolondra por políticos, industriales, comerciantes y agitadores de pecaminosa especulación, sirvió de fulminante a la pólvora de la angustia popular acumulada e inconsciente[351].

Aunque en el balance hecho por López de Mesa se tenían en cuenta algunos elementos sociológicos sobre la problemática, como los anteriormente mencionados, este concedió el mayor peso al orden de lo psicológico, de lo que denominó falla en la personalidad, poniéndose en cuestión, seguramente, la colombianidad en lo relativo a la dignidad perdida. La personalidad del colombiano común, una categoría de uso frecuente que surgía vacilante en el período y que nunca salía bien librada en los diagnósticos, una vez más se vio reducida en las palabras de López de Mesa: "la inocultable flaqueza de la personalidad de nuestra gente".

Para López de Mesa la personalidad podía definirse:

> Como el atributo sintético del yo, como resultante de la conjunción de todas las cualidades de ese yo en su función social […] Y como quiera que las cualidades morales, raíz de la conducta, constituyen el módulo central de ese complejo de virtudes de la persona, ya que es, en el sentido que de ella estamos contemplando aquí, al sujeto social primordialmente, se deduce que la buena conducta es la mejor demostración posible de una vigorosa personalidad[352].

Añadía que en el caso de Colombia la situación había sido más catastrófica, ya que mientras una nación tuviese definidos, homogéneos, rasgos

[351] Luís López de Mesa, *Perspectivas culturales,* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Abril de 1949, p. 81.

[352] Luís López de Mesa, *Nosotros. Seguida de El nueve de abril*, *op. cit.*, p. 233.

étnicos, tendría un temperamento mejor organizado y estaría más preparada para resistir los rudos embates de las revoluciones sociales y el infortunio mismo de las derrotas, y, para López de mesa, en este aspecto el diagnóstico nacional era sombrío, al producirse cada vez más mayor mezcla racial:

> En Colombia nosotros veníamos viviendo, conviviendo diré mejor, mediante la gerencia social y oficial de una clase criolla de estirpe ibérica y alcurnia cultural hispano-romana. Ella nos gobernó desde la emancipación hasta el presente, conformándose muy dignamente a los mandamientos de esa cultura y de esa estirpe. Ahora sobre el copioso aluvión de otras estirpes, más o menos mezcladas, al comando de la vida en sus varios órdenes, el económico y el social lentamente, el gubernativo con mayor premura, y el problema surge al primer impacto de ese hecho. Tales estirpes nuevas pueden desarmar la conducta de aquella orgullosa tradición a impulsos de un resentimiento atávico, o trastocar la categoría de los valores supremos por la instigación urgente de los que predominan hoy en la lucha inmisericorde del mundo, y como otros valores vicarios no existen, el caos puede así llegar a ser el trágico timonero de la patria[353].

Por estos motivos, el pensador concluía:

> Debemos refugiarnos en intensa educación pública de la personalidad, por la escuela primaria sobre todo, y desconfiar mucho de ese afán moderno del alfabetismo, que centra la cultura del pueblo en la dotación suya de un instrumento de saber y no en la reciedumbre moral del ser mismo.

Como dato curioso, López de Mesa, quien había sido uno de los defensores más firmes del blanqueamiento de la raza, debido a algunas características negativas de las etnias indígenas y negra, como lo vimos en el capítulo primero, mencionaba pueblos, entre los que se encontraba Estados Unidos, como ejemplo a seguir pues a pesar de "la miscelánea composición étnica también, han logrado unidad cultural superior mediante la acción eficacísima de su estupenda escuela pública"[354].

En la conferencia de directores de educación llevada a cabo en 1952, en el contexto del desmonte de buena parte de la orientación ideológica dada por los liberales a la educación; el ministro de educación, Rafael Azula Barrera,

[353] *Ibid.*, p. 234.

[354] *Ibid.*, p. 235.

justificaba las insuficiencias de las realizaciones educativas de los gobiernos conservadores posteriores a 1946 aduciendo las tensiones entre las distintas fuerzas sociales respecto a la orientación de la educación: "el país sabe suficientemente que la situación de orden público y la resistencia ofrecida por los intereses creados en torno a la educación habían impedido una verdadera tarea integral a este respecto"[355].

El ministro de educación Manuel Mosquera Garcés justificaba, en un tono similar al de Azula, las reformas introducidas en las instituciones normalistas a comienzos del período de la Reacción Conservadora (1946-1953). Se refería a ellas como acciones en pro de poner punto final a la enseñanza marxista y al concepto materialista sobre la vida[356] que las administraciones liberales habían implantado en sus planes de estudio.

En síntesis, lo que estaba en juego era la validez de los modelos sobre los cuales se debía instituir el proyecto de lo nacional y el papel del Estado respecto a la Iglesia, la cual se disputaba en el plano mundial la hegemonía sobre la sociedad, en el marco de los Estados nacionales. Así, como lo mencionamos al comienzo de este libro, en el apartado referente al imaginario nacional, los ámbitos de lo sagrado y lo profano hacen parte de las significaciones culturales y encuentran énfasis particulares de acuerdo a los distintos contextos históricos y a las fuerzas interesadas en ellas. De este modo, si bien como lo afirmaba Pierre Vilar, lo sagrado se transfirió hacia la patria[357], en muchas sociedades, y particularmente en las latinoamericanas, los imaginarios sobre la patria no se articularon en torno a un discurso laico y *neutro* con relación a un credo religioso particular, revestido de sacralidad, sino que tomaron como referentes las mismas creencias populares religiosas, disputándose directamente las representaciones sobre el proyecto nacional a nombre de la religión.

En este orden de ideas, la construcción de los Estados nacionales trajo consigo fuertes enfrentamientos ideológicos en el plano mundial, como se dio en España y Francia, por ejemplo. Dichos enfrentamientos tuvieron, a

[355] Rafael Azula Barrera, "La obra del gobierno en educación", en Ministerio de Educación Nacional, *Itinerarios de cultura: la escuela, el maestro y el campo*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1952, p. 103.

[356] "La enseñanza marxista le quitó sentido apostólico al Magisterio colombiano", en *El Siglo*, Bogotá, 20 de marzo de 1950, pp. 1, 12.

[357] Pierre Vilar, *op. cit.*, p. 24.

su vez, resonancia en el ámbito colombiano, en donde las posiciones distantes del imaginario religioso se identificaron como parte del alinderamiento internacional y como vehículo de discursos estatales y de corte capitalista, fruto de ideologías socialistas y comunistas que ponían en cuestión el orden social, a favor de modelos estatuidos a partir de la revolución rusa. De esta manera, en el campo de la educación, este debate se vio cristalizado en la disputa entre diferentes sistemas de formación moral que fueron identificados, a grandes líneas, como el liberal, el socialista, el fascista y el cristiano.

Leonardo Alzate, exponía su parecer en las siguientes palabras:

> Admitido ya que la enseñanza moral ha de estar basada en la religión, no hay duda de que para nuestras escuelas esa religión ha de ser la cristiana que, a la luz de la razón, de la filosofía y de la historia, es la más recta, la más eficaz, la más humana y la que está más de acuerdo con las tradiciones, usos y costumbres de nuestro pueblo[358].

Igualmente, un manual escolar afirmaba que "la Iglesia ha sido sin duda la verdadera creadora y modeladora del alma nacional" [359].

En este mismo sentido, en un texto publicado en 1940, Bernal Jiménez mencionaba que el problema social constituía "la gran cuestión de los tiempos actuales". Sobre el origen de este, afirmaba:

> La acentuación de la lucha de clases, desde el momento en que la aplicación de las máquinas a la industria creó el proletariado y los sistemas rígidamente individualistas favorecieron el desarrollo del capitalismo en forma exagerada, rompiendo con ello el equilibrio social.

Lo anterior había conducido al surgimiento de diversos órdenes doctrinales que buscaban solucionar esta problemática. Dichos órdenes podían ser clasificados en tres campos: el socialismo, el fascismo y el orden social cristiano, cuyo fondo común era su reacción "frente al individualismo emanado de la revolución francesa"[360]. En este contexto Bernal Jiménez exponía

[358] Leonardo Alzate, *Educación moral,* Tesis para optar el título de Institutor en la Escuela Normal de Varones de Medellín, Medellín. 1940, p. 14.

[359] Camilo Jiménez y Belisario Matos*, op. cit*., p. 132.

[360] Rafael Bernal Jiménez, *La cuestión social y la lucha de clases*, Bogotá, Editorial Centro, 1940, p. 11.

los diferentes postulados de estas doctrinas y de la liberal. Así, en el capítulo referido a Colombia, describía los postulados del partido conservador, del cual era miembro activo, representante a la Cámara en el año de 1939, y señalaba cómo el partido adhería a los principios del orden social cristiano y al corporativismo como forma de organización estatal. Respecto a la orientación del Estado y de la educación, el autor referenciaba la declaración de principios de la doctrina conservadora de 1931:

> Todo aquello que atente contra la institución religiosa no es sólo irracional sino contrario a la democracia, porque el catolicismo aparece como un sentimiento innato, tradicional y constante en el alma del pueblo colombiano […] El partido conservador profesa que los principios religiosos deben ser la base de la educación bien entendida. Para el pueblo de Colombia la enseñanza católica significa un elemento de formación de la conciencia y una fuente de vida espiritual irremplazable en la educación de las generaciones[361].

Así mismo, encontramos posiciones como las de Francisco Marulanda, quien en el año de 1950 exponía "los diferentes y encontrados sistemas de educación moral", con motivo de los ataques recientes "en este país y en el extranjero contra las normas educativas de la Iglesia Católica"[362]. En su artículo, el autor identificaba tres posiciones, las cuales agrupaba de la siguiente manera:

> A la derecha, hallaremos un grupo de educadores y sociólogos que defiende con ahínco la necesidad de proveer a las mentes educadas de principios morales, saturados de religiosidad y hechos vida lozana y fecunda en lo más hondo del organismo moral de los jóvenes. Es la escuela católica, confesional. Más hacia la izquierda, y en un término todavía accesible a los contactos de la razón, quedan los que conceden menos importancia al fundamento religioso, determinado y dogmático de las normas morales, que al derecho con que las familias pueden exigir que el estado dé a la comunidad escuelas y colegios, donde los niños no corran el peligro de perder las creencias aprendidas y vividas en los hogares respectivos. A la extrema izquierda, por último, tenemos el tercero de los grupos. Lo forman rencorosos adversarios de toda influencia católica en las familias, en la sociedad política y en la cultura general; y no hay sofisma, no hay

[361] *Ibid.*, p. 159.

[362] Francisco Marulanda, "Apología de la educación confesional", en *Revista Interamericana de Educación*, Bogotá, Vol. 9, Nº 34-35, marzo-abril de 1950, p. 80.

> esfuerzo que no pongan en curso para eliminar la aborrecida influencia. Se trata del laicismo: solapado unas veces y artero como pocos entre los enemigos que ha tenido la Iglesia de Cristo; otras, acometivo, envenenado, y pertinaz, como lo vemos en los países inficionados de materialismo marxista[363].

Respecto a esta última posición, el autor afirmaba:

> Atacar, odiar, perseguir hasta en sus últimos reductos la idea cristiana: he aquí la consigna. Vosotros todos lo sabéis, lo veis por dondequiera, lo oís aún sin pensarlo. La radio, el cine, el cable, la prensa: por dondequiera aparece el fogonazo laicista, ateizante. La iglesia, la familia, el niño, la escuela: he aquí el blanco de un combate que viene desde la estepa rusa y que, pasando por la Europa entera, se encandece sin cesar en toda la América[364].

Para el autor era claro, entonces, que "la enseñanza moral debe ser confesional, so pena de fallar en su oficio, y las razones para ello no son dogmáticas únicamente sino pedagógicas también", motivo por el cual se requiere confrontar las ideas diferentes al sistema de formación moral católica:

> Si la masonería y el laicismo han instalado sus mortíferas baterías en la escuela, para herir a la sociedad en su propio corazón, preciso es aceptar ahí mismo el duelo, con ánimo generoso, y con la fe puesta en quien alumbra a todo hombre que viene a este mundo. Estamos citados delante de Dios y de los hombres, a un terreno donde el enemigo partirá con nosotros el sol, para disputarnos el dominio de las almas y el futuro del mundo […] Y no hay para ello otro camino que Cristo: "Yo soy el camino y la Verdad y la Vida"[365].

Igualmente, es interesante considerar de qué manera la población elaboraba las representaciones sociales que circulaban en el período, construyendo formas particulares que no coincidían, de manera ortodoxa, con los sistemas morales en disputa[366]. Así, por ejemplo, el sacerdote jesuita Vicente

[363] *Ibid.,* p. 81.

[364] *Ibid.,* p. 86.

[365] *Ibid.,* pp. 88, 89.

[366] Algunos acercamientos que ilustran este tipo de elaboraciones por parte de los sectores populares, respecto a las ideas circulantes y las hibridaciones hechas en cuanto a sus propias formas de vivir, su reflexionar sobre el mundo y sus propias prácticas sociales, pueden verse en textos como

Andrade traía a la luz los hallazgos hechos por algunas monografías de grado llevadas a cabo en la Universidad Javeriana sobre las creencias religiosas de los sectores populares, afirmando que existía "en nuestros trabajadores muy vivo el sentimiento religioso, pero devaluado por una extraña mezcla de ignorancia", pasando a exponer, a continuación, cómo dicho sentimiento podía caracterizarse en una familia obrera:

> En cuanto hace a las ideas que profesa la generalidad de la familia, hay una gran confusión, porque imbuidos por las doctrinas comunistas han hecho una mezcla de lo bueno y de lo malo, sin que encuentren orientación definida en sus principios. Ejecutan sus actos de católicos, tales como recibir los sacramentos, aun cuando de manera bastante incompleta, y asisten a las manifestaciones de carácter antirreligioso; se entusiasman por los líderes de la democracia y cumplen promesas a Monserrate, a Chiquinquirá y a otros lugares señalados por la piedad cristiana como lugar de cita de los verdaderos creyentes; aspiran a llegar a ser iguales a los capitalistas y hombres de cultura superior, y aceptan las doctrinas del anarquismo, al mismo tiempo que van a las procesiones y misas del barrio. Hablan mal del Papa y de los sacerdotes, y se sienten cohibidos delante de una persona de carácter religioso. En una palabra, no tienen una idea clara, precisa, de todo aquello que determina la seguridad en creencias, orientaciones filosóficas, concepto determinado de la moral, señalando un medio ambiente de ignorancia[367].

el de Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI*, Océano, México, 1997.

[367] Vicente Andrade S.J., *op. cit.*, p. 181.

Reflexiones finales: paradojas del país moderno

> En Colombia hay dos países: *el país político* que piensa en sus empleos, en su mecánica y en su poder, y el *país nacional* que piensa en su trabajo, en su salud, en su cultura, desatendido por el país político. El país político tiene rutas distintas a las del país nacional ¡tremendo drama en la historia de un pueblo!
>
> *Jorge Eliécer Gaitán,* Escritos Políticos

Buena parte de las representaciones que circularon sobre la educación durante la primera mitad del siglo xx en Colombia hacían parte del ideario capitalista del período, según el cual las sociedades modernas, marcadas por el industrialismo, debían adoptar la forma de Estados nacionales democráticos en los cuales la educación era un engranaje garante de la homogeneización y la unificación dentro de las sociedades nacionales. De este modo, educar al ciudadano expresaba una de las necesidades que fueron avizoradas por las elites y sus intelectuales si se pretendía *estar acordes* con los imperativos del nuevo momento histórico.

En este sentido, la noción de ciudadanía se articuló a la de educación y, durante la primera mitad del siglo xx, estas representaciones se mezclaron con las de raza como signo de complejas interacciones entre sociedades tradicionales y sectores de las elites movidas por los idearios de la modernidad. De este modo, las doctrinas racialistas, elaboradas en el contexto de las sociedades coloniales, al igual que los postulados de las teorías liberales y los idearios de la ilustración, en el contexto de la consolidación de los Estados nacionales y de lo que Foucault denominó como "racismo de Estado", dieron fundamento a las desigualdades ocasionadas por las lógicas del poder colonial.

La nación se concebía legitimada a través de la idea del pueblo, entendido como el soberano en las sociedades democráticas. No obstante, este pueblo era pensado de manera abstracta, como parte de un ideario que, cuando

encarnaba en los sectores populares, producía inquietud en las elites, pues se percibía la distancia entre el pueblo real y el del ideal difundido por el proyecto político moderno, equivalente al modelo de hombre burgués: austero, con control sobre sus instintos, con conocimiento sobre sus deberes y derechos, sensible a ideales morales, afectivos y estéticos; todo ello dentro de una estrategia que apuntase al modelamiento de una conciencia nacional.

Lo anterior condujo a la introducción de políticas sociales que apuntaron a ejercer un mayor control sobre el pueblo, regulando sus maneras de vivir, buscando incidir sobre sus pautas culturales y usos sociales. Se establecieron conexiones entre los términos de 'cultura nacional' y 'civilización' desde representaciones que abarcaron elementos simbólicos y materiales de la cultura, involucrando aspectos cognitivos, actitudinales y formas de entender y vivir el mundo, pero, en este caso, buscando su relación con la identidad nacional y con un modelo cultural acorde con los patrones occidentales.

No hay que olvidar que el término "civilización occidental" fue el nombre bajo el cual Occidente denominó el conjunto de transformaciones de orden material, social, económico, político, mental y afectivo, sufrido en los últimos siglos de desarrollo del capitalismo y de consolidación de los Estados nacionales. Bajo este concepto se incluían no solo aspectos de orden espiritual, sino que se ponía especial énfasis en los ademanes, en las encarnaciones de lo social en el cuerpo, así como en las delimitaciones a lo que esto daba lugar al modular un nuevo prototipo de ser humano.

A través del estudio de algunas de las fuentes documentales fue posible establecer, también, las significaciones sociales sobre la ciudad y el lugar que ocupaba en los imaginarios que circularon en el período. Ella aparecía bien como polo de desarrollo hacia el que debía tender el país y forma acabada de la espacialidad propia del estado nación moderno, o bien como lugar de *disolución* de las costumbres y las tradiciones; podía ser tomada como ambiente que permitía la difusión de ideas que expandían los horizontes y las búsquedas personales, pero también podía ser concebida como fuente de peligro, en cuanto amenazas potenciales al orden social establecido.

El deseo de que se acentuaran las transformaciones económicas, se expandieran los mercados, las vías de comunicación, se modificaran las costumbres según el modo de vida urbano, aunque con temores y objeciones, son hilos que entretejen la reflexión sobre el Estado nacional y sus posibilidades

de supervivencia. Pero no cabe duda que una de las cosas que más interesaba era *el factor humano.*

Los intelectuales percibían cómo los cambios sociales producidos en los últimos siglos debían estar acompañados por transformaciones en las estructuras mentales y afectivas de los individuos; cambios que se apoyaron en una progresiva diferenciación, tanto de las estructuras sociales, como de los individuos mismos[368]. Lo anterior condujo a que las elites consideraran, al tratar de identificar los elementos que garantizarían la formación de los *hombres nuevos*, aspectos sobre el moldeamiento de disposiciones psicológicas que contribuyeran a la mayor racionalización de los comportamientos individuales, a la regulación de las pasiones, al desarrollo del autocontrol, es decir, *al gobierno de sí mismo*[369].

Las reflexiones en torno a la raza estuvieron articuladas a la preocupación de *gobernar la población* —de inculcar el *gobierno de sí mismo*—, de mejorar sus condiciones de reproducción social y laboral. Quien más claro expresaba este interés era Miguel Jiménez López, al afirmar que en América se había llegado a la siguiente convicción:

> Que aquí como en el mundo entero el fruto de los pueblos no es el pan, ni es el hierro, ni el oro; el verdadero fruto de los pueblos son los hombres. Queramos producir hombres y lo demás nos vendrá por añadidura[370].

El estudio de buena parte de esta documentación y de las distintas representaciones sociales que allí quedan expresas deja el sabor de que el discurso racial aparece como variante del debate sobre la ciudadanía, ya que la lógica que articulaba en parte el pensamiento social del período se apoyaba más en "las determinaciones del grupo biológico que sobre las del arbitrio del individuo", entendiendo este más como "un resultado, una reificación de los atributos específicos de su raza"[371].

Como el problema étnico ha estado traspasado por los prejuicios sociales y culturales, es importante entender el papel que las categorías de raza y

[368] Norbert Elias, *op. cit.*, p. 454.

[369] Yves Déloye, *op. cit.*, p. 41.

[370] Miguel Jiménez López, "El problema de la raza", en *El Tiempo*, mayo 23 de 1920, p. 3.

[371] Lilia Moritz Schwarcs, *op. cit.*, p. 47.

etnia han desempeñado respecto a la constitución de la categoría de pueblo, entendida esta última como clave dentro de las repúblicas democráticas. De tal forma, "mediante la noción de mezcla e integración racial, el mestizaje ideológico incorpora así bajo su dominio tanto los elementos de unificación biosocial como (base de) los de la unidad política nacional"[372], al tiempo que

> La integración de una identidad mestiza se efectúa como un proceso de sustracción y toma de distancia, utilizando la mezcla como un recurso de separación y depuración con respecto del predominio indígena. Mientras la ideología mestiza deviene una especie de ideología de aculturación, para la cual el mejoramiento de la raza consiste igualmente en la reducción de los caracteres indígenas al mínimo y, si fuese posible, hasta su disolución completa[373].

En el caso de las comunidades afrocolombianas, aunque los movimientos sociales de las últimas décadas les han otorgado notoriedad, la invisibilidad, el descuido de las mismas por parte del Estado, ha sido mayor, al tiempo que, paradójicamente, en el caso de Colombia, estas representan numéricamente una franja poblacional más amplia que la indígena.

Así, la idea de la nación mestiza ha venido escondiendo la discriminación hecha sobre el indio y el negro y sus aportes culturales, pues, aunque minoritarios y cada vez más sometidos a la lógica del mestizaje, estos grupos continúan teniendo presencia significativa en la sociedad colombiana y son indicativos de una realidad que la Constitución de 1991 decidió dejar de ignorar, al consagrar la nación como pluriétnica, multilingüe y pluricultural. No hay que olvidar, sin embargo, que esta imagen entra en conflicto con la difundida durante años en torno a la nación como blanca o, a lo sumo, mestiza. Así, como parte de esta dinámica, las categorías de raza y etnia han sido incluidas en los últimos censos realizados en el país, incluyendo el de 1993 y el de 2005, ya que en los censos anteriores, si bien se contabilizaba la población indígena, la categoría étnica no tenía mucha fuerza, al tiempo que, a partir de 1993, la comunidad negra reivindicó como derecho político su reconocimiento en cuanto etnia y la inclusión de dicha categoría en los censos de 1993 y 2005.

[372] Jesús Antonio Machuca, "Nación, mestizaje y racismo", en Alicia Castellanos y Juan Manuel Sandoval (coords.), *Nación, racismo e identidad*, México, Nuestro Tiempo, 1998, p. 46.

[373] *Ibid.*, p. 47.

Según el censo de 2005[374]:

> En Colombia residen 1 378 884 indígenas que corresponden al 3,4 % de la población del país; los afrocolombianos son 4 261 996 personas, el 10,5 % del total y el pueblo rom o gitano está conformado por 4 832 personas que representan el 0,01 % de la población total del país, lo que significa que la población colombiana que se reconoció como perteneciente a algún grupo étnico corresponde al 13,91 % de la población colombiana, el restante, el 86,09 %, no se consideró perteneciente a ninguno de los anteriores grupos étnicos[375].

Con relación a los porcentajes mencionados por Helg, sobre el censo de 1918, los del 2005 crecieron en todas las direcciones, pues si en 1918 el porcentaje de indígenas era del 2 %, en el 2005 era del 3,4 %; en el caso de las comunidades afrocolombianas de un 5 % se pasó a un 10,5 %; las comunidades gitanas, denominadas 'rom', no habían sido registradas en 1918, presentando en el 2005 un porcentaje del 0,01 %. En cuanto en 1918 se asignó un 70 % a la población mestiza, en el 2005 se asignó el 86,09 % a un grupo poblacional cuya característica, de acuerdo al diseño del cuestionario, era no declararse perteneciente a ninguna de las etnias anteriores.

En este sentido, persiste en el imaginario la palabra 'etnia' como alusión a poblaciones consideradas minorías, las cuales, a su vez, están representadas en oposición a lo blanco y mestizo, a quienes no se menciona como pertenecientes a grupos étnicos con características específicas, sino que se les nombra como patrón de contraste respecto a los otros grupos. De esta manera, permanece en el imaginario que la esencia de la nación es mestiza, y a ella se suman *los otros*, las minorías a las que se les denomina '*etnias*'.

Esto nos muestra cómo en la actualidad los problemas en torno a la constitución de los Estados nacionales y su relación con los ciudadanos que los

[374] La metodología utilizada para este censo fue ampliamente criticada por un amplio sector de la opinión pública, pues no se procedió a censar a la totalidad de la población en un solo día sino que se llevó a cabo a lo largo de un año, a la vez que la totalidad de las preguntas solo fueron hechas a un porcentaje de la población; lo anterior, unido a otros cambios en la metodología han llevado a cuestionar la confiabilidad de los datos ofrecidos por el censo. No obstante, los datos globales sobre población fueron contrastados, a través de cálculos de prospección, con los resultados de 1993, lo cual representa algún tipo de confiabilidad.

[375] <http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf>, consultada en junio 10 de 2007.

integran se encuentran atravesados por múltiples factores, uno de ellos es la pertenencia étnica de la población y el reconocimiento político a dicha especificidad cultural. Los Estados nacionales, en su formulación clásica, menospreciaron este aspecto por dar prioridad a lo que era homogéneo, lo cual ha dado pie a numerosas tensiones en el plano mundial que han estallado, en la actualidad, en diversos enfrentamientos locales y luchas fratricidas, trayendo grandes retos a las acepciones modernas sobre lo político.

Así mismo, el diagnóstico sobre la incapacidad política de las masas populares permeó buena parte de las elites durante el período, bien fuese con argumentos directamente raciales o de carácter cultural o social, a la vez que también hizo mella en dirigentes como Gaitán que se abrogaban la encarnación de la voluntad popular. Procediendo a agregar que incluso, las reformas a favor del pueblo, en ocasiones debían hacerse por encima del mismo, ya que éste carecía de conciencia sobre su propio destino, tarea que debía estar a cargo de una minoría[376]. No obstante, Gaitán también acuñó las categorías del país político y el país nacional, para señalar de qué manera la oligarquía y sus dirigentes gobernaban de acuerdo a sus intereses, marcados por vicios como la corrupción, el desgreño administrativo y la falta de sensibilidad hacia el pueblo, representante éste último, del país nacional, cuyos intereses se centraban en el trabajo, la cultura y la salud.

Este recorrido por la primera mitad del siglo xx nos señala cómo el imaginario sobre lo nacional que circuló, de manera hegemónica, dentro del escenario educativo en Colombia mostró las ambigüedades de las elites respecto a la constitución del país moderno, generando representaciones según las cuales los sujetos sociales modelados desde el ideario de la colombianidad hacían parte de una nación mestiza, avergonzada de su color, que ignoraba la existencia de las demás etnias, y obligada a lidiar permanentemente con la imagen de inferioridad ante los requerimientos del país, incapaz política y moralmente para constituirse en sujeto político del Estado nacional.

[376] Jorge Eliécer Gaitán, *Obras Selectas*, *op. cit*., p. 131.

Fuentes de información y documentación

Archivos

Hemeroteca Luis López de Mesa. Biblioteca Luis Angel Arango (Bogotá)
Hemeroteca Nacional Manuel del Socorro Rodríguez (Bogotá)
Archivo Histórico de Antioquia (Medellín)
Archivo Histórico de Boyacá (Tunja)
Archivo de la Escuela Normal Superior (Tunja)

Periódicos

El Colombiano (Medellín) 1930-1952
El Espectador (Bogotá) 1925-1950
El Siglo (Bogotá) 1930-1952
El Tiempo (Bogotá) 1925-1952

Revistas

Cultura (Tunja) 1927-1949
Educación (Bogotá) 1933-1938
Educación Antioqueña (Medellín) 1936-1938
Educación de Cundinamarca (Bogotá) 1930-1936
Revista de Higiene (Bogotá) 1920-1934
Revista Interamericana de Educación (Bogotá) 1942-1950
Revista Javeriana (Bogotá) 1933-1946
Universidad (Bogotá) 1927-1929

Documentos oficiales (orden cronológico)

Comunicación del Excelentísimo Señor Arzobispo Primado, en *Anales del Senado*, Bogotá, 8 de noviembre de 1935, folio 1052.

"La Radiodifusora nacional", en *Memorias del ministro de educación de 1940 por Jorge Eliécer Gaitán: La extensión cultural en Colombia*, Bogotá, 1940.

Duque Gómez, Luís. "Desarrollo de los estudios etnológicos en Colombia", en MEN, *Memorias del ministro de educación*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1946.

López Pumarejo, Alfonso. "Mensaje al Congreso sobre Educación Nacional, Presidencia de la República, Nº 19, Bogotá, diciembre 17 de 1934", en *Obras Selectas,* Bogotá, Cámara de Representantes, 1979, Vol. 1.

MEN, Azula Barrera, Rafael. "La obra del gobierno en educación", en *Itinerarios de cultura: la escuela, el maestro y el campo*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1952.

MEN, *Educación Primaria: Administración López*, Bogotá, 1944.

MEN, *Memoria del señor ministro de educación nacional, Germán Arciniegas al Congreso de 1946,* Bogotá, 1946.

MEN, *Memoria presentada al Congreso de 1941 por el ministro de educación*, Gustavo Nannetti, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1941.

MEN, *Memorias de ministros de educación, 1938, José Joaquín Castro Martínez*, Bogotá, 1938.

MEN, *Memorias del ministro de educación de 1940 por Jorge Eliécer Gaitán: La extensión cultural en Colombia,* Bogotá, 1940.

MEN, *Memorias que el ministro de educación nacional Darío Echandía presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*, Bogotá, Ministerio de Educación, 1936.

Nieto Caballero, Agustín. *Sobre el problema de la educación nacional,* Bogotá, Biblioteca de Cultura Aldeana, Selección Samper Ortega de Literatura Colombiana, MEN, 1937.

Socarrás, José Francisco. Director Nacional de Enseñanza Secundaria, en MEN, *Memorias que el ministro de educación nacional Darío Echandía*

presenta al Congreso en sus sesiones de 1936, Bogotá, Ministerio de Educación, 1936.

Artículos publicados en revistas durante la primera mitad del siglo xx

"Conferencia Nacional del Magisterio", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 13-14, agosto-septiembre, 1934, p. 459-531.

Andrade, Vicente S. J. "Los problemas sociales de Colombia", en *Revista Javeriana*, Bogotá, Vol. 16, Nº 78, 1941, p. 178-184.

Anzola Gómez, Gabriel (alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación), "Notas sobre la Escuela Activa", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 10, mayo, 1934, p. 286-292.

Arizala, Pablo (inspector de educación del departamento de Nariño), "Acción social en la escuela", en *Educación*, Bogotá, Año 3, Nº 18-19, enero-febrero, 1935, p. 76-83.

Barriga Villalba, Antonio María. "Nueva defensa de la chicha", en *Revista de Higiene*, Bogotá, Año 18, Nº 3-4, marzo-abril, 1937, p. 65-69.

Bejarano, Jorge. "Química y Chichismo", en *Revista de Higiene*, Bogotá, Año 18, Nº 3-4, marzo-abril, 1937, p. 62-64.

Bejarano, Jorge. "Un nuevo ataque a la chicha", en *Revista de Higiene*, Bogotá, Año 18, Nº 3-4, marzo-abril, 1937, p. 70-74.

Bernal Jiménez, Rafael (rector de la Facultad de Educación), "El programa de la Conferencia Nacional del Magisterio Colombiano", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 10, mayo, 1934, p. 257-265.

Bernal Jiménez, Rafael (rector de la Facultad de Educación), "El estatuto de la aldea colombiana", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 13-14, agosto-septiembre, 1934, p. 449-453.

Bernal Jiménez, Rafael (rector de la Facultad de Educación), "El Litoral Atlántico y la Escuela Normal de Rurales", en *Educación,* Bogotá, Año 3, Nº 26-27, septiembre-octubre, 1935, p. 513-518.

Bernal Jiménez, Rafael. (Rector de la Facultad de Educación), "Escuela defensiva", en *Educación*, Bogotá, Año 1, Nº 2, septiembre, 1933, p. 65-69.

Bernal Jiménez, Rafael (rector de la Facultad de Educación), "Los niños parias", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 7, febrero, 1934, p. 65-68.

Bernal Jiménez, Rafael (rector de la Facultad de Educación), "Los proscritos de la escuela", en *Educación*, Bogotá, Año 1, Nº 3, octubre, 1933, p. 129-133.

Burbano, Luís "Orientación y organización de la escuela rural en Colombia", en *Educación,* Bogotá, Vol. 3, Nº 18-19, enero-febrero, 1935, p. 41-69.

Buysé, Raymond (profesor de la Universidad de Lovaina y de la Facultad de Educación de Bogotá), "Acerca del papel de la escuela en la solución de la cuestión social", en *Educación*, Bogotá, Año 1, Nº 5, noviembre, 1933, p. 272-278.

Buysé, Raymond (profesor de la Universidad de Lovaina y de la Facultad de Educación de Bogotá), "Acerca del papel de la escuela en la solución de la cuestión social, II", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 6, enero, 1934, p. 11-15.

Calibán, "Otra opinión", en *Revista de Higiene*, Bogotá, Año 18, Nº 3-4, marzo-abril, 1937, p. 89-90.

Castellanos, Vicente (vicerrector de la Escuela Normal de Tunja y exalumno de la Facultad Nacional de Educación), "Autodominio por la educación", en *Educación*, Bogotá, Año 1, Nº 2, septiembre, 1933, p. 106-109.

Castro Becerra, Diego (alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación), "Las ciencias del espacio y el tiempo: sugestiones para la humanización de la enseñanza geográfico-histórica", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 12, julio, 1934, p. 432-439.

Castro, Alfonso. "Meliorismo", *en Cultura*, Bogotá, Vol. 2, Nº 8, octubre, 1915, p. 97-114.

Cubillos, Julio César. "Apuntes para el estudio de la cultura Pijao", en *Boletín de Arqueología*, Bogotá, Vol. 11, Nº 1, enero-marzo, 1946, p. 47-81.

Domínguez Muñoz, M. A. (profesor de la Universidad del Cauca), "La geografía y la historia en la educación", en *Educación,* Año 3, Bogotá, Nº 20-21, marzo-abril, 1935, p. 203-213.

Duque, Antonio de J. "La escuela del porvenir", en *Educación Antioqueña*, Medellín, Año 1, enero- febrero-marzo, 1936, Nº 4-5-6, p. 259-264.

Duque, Antonio de J. "La escuela es la fragua donde se forja el hombre del porvenir", en *Educación Antioqueña,* Medellín, septiembre, 1937, Nº 24.

Forero, Laura María. "Por la infancia desamparada", en *Cultura, Órgano de la Educación Pública*, Tunja, Nº 79-82, septiembre-octubre-noviembre-diciembre, 1933, p. 1199.

Fornaguera, Miguel. "El problema del abandono infantil en Bogotá 1941", en *Revista Javeriana*, Bogotá, Vol. 17, Nº 84, julio, 1942, p. 285-289.

Gaviria, Tulio. (Perito de la Comisión de Cultura Aldeana), "La educación en el Huila (1)", Informe rendido al señor ministro de educación nacional, en *Educación*, Bogotá, Año 3, Nº 20-21, marzo-abril, 1935, p.133-145.

Hernández de Alba, Gregorio (miembro de la Unión Ibero-Americana de Madrid), "Arqueología y educación", en *Educación*, Bogotá, Año 3, Nº 20-21, marzo-abril, 1935, p. 167-171.

Jaramillo Guzmán, Alfonso (exalumno de la Facultad de Ciencias de la Educación y estudiante en misión oficial en el exterior), "Algunas consideraciones sobre el examen mental y la selección de los escolares", en *Educación,* Bogotá, Año 2, Nº 10, mayo, 1934, p. 266-278.

Jiménez Arbeláez, Edith. "Los guane: lecciones de prehistoria para primeros conocimientos", en *Revista del Instituto Etnológico Nacional*, Bogotá, Vol. 1, Nº 3, mayo-junio, 1945, p. 249-261.

Jiménez López, Miguel. "La actual desviación de la cultura humana", en *Revista Colombiana,* Bogotá, Vol. 4, Nº 41, dic., 1934, p. 129-138.

La dirección. "La mujer en la higiene", en *Revista de Higiene,* Bogotá, Año 18, Nº 8, agosto, 1937, p. 3-4.

López de Mesa, Luís. "El estatuto de la aldea colombiana", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 13-14, agosto-septiembre, 1934, p. 454-458.

López de Mesa, Luís. "Concepto y sentimiento de patria", en *Senderos*, Bogotá, Vol. 3, Nº 16-17, mayo-junio, 1935, p. 559-581.

López Pumarejo, Alfonso. "La educación pública primaria, fragmentos del mensaje enviado al congreso por el presidente Alfonso López Pumarejo", en *Educación*, Bogotá, Año 3, Nº 24-25, julio-agosto, 1935, p. 413-417.

Marulanda, Francisco. "Apología de la educación confesional", en *Revista Interamericana de Educación*, Bogotá, Vol. 9, Nº 34-35, marzo-abril, 1950, p. 80-89.

Nieto Caballero, Agustín (director nacional de educación primaria y normalista), "La educación nacional", en *Educación*, Bogotá, Año 3, Nº 24-25, julio-agosto, 1935, p. 418-437.

Nieto Caballero, Agustín. "La educación en Colombia", en *Anales de Instrucción Primaria,* Montevideo, diciembre, 1946, p. 338-347.

Osorio, Luís Enrique (miembro fundador de la Alianza Unionista de la Gran Colombia y director del Liceo Bolivariano), "La doctrina unionista y la educación", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 11, junio, 1934, p. 338-347.

Perilla, Hortensia. "Hacer Patria", en *Cultura, Órgano de la Educación*, Tunja, Vol. 6, Nº 87-88, julio-agosto, 1935, 1506-1509.

Posada, Adolfo. "Las causas del renacimiento de las ciudades", en *Cultura,* Bogotá, Vol. 8, Nº 8, octubre, 1915, p. 117.

Quintana, Evangelista (instructor y doctor en derecho y ciencias políticas), "La higiene como medio educativo", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 8, Marzo, 1934, p. 163-167.

Rivet, Paul y Oppenheim, Victor. "La lengua tunebo", en *Revista del Instituto Etnológico Nacional*, Bogotá, Vol. 1, p. 47-53.

Robledo, Emilio. "¿Existe una degeneración colectiva en Colombia?", en *Repertorio de Medicina y Cirugía,* Bogotá, Vol. 11, Nº 10, julio, 1920, p. 522-543.

Ruiz, Guillermo E. (alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación por el departamento de Nariño), "Apuntes sobre la cultura nacional", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 7, febrero, 1934, p.113-118.

Sánchez, Antonio José. "Exposición hecha por el señor director de educación pública ante el magisterio boyacense en la inauguración del Curso

de Vacaciones", en *Cultura, Órgano de la Educación*, Tunja, Nº 70-71, noviembre-diciembre, 1933, p. 737.

Solano y Lozano, Norberto y Torres Quintero, Eduardo. "Restricción del premio y el castigo y el fortalecimiento del espíritu de justicia", en *Cultura*, Tunja, Vol. 6, Nº 87-88, julio-agosto, 1935, p. 1486.

Solano y Lozano, Norberto. "La ficha escolar y la clasificación de los educandos", en *Cultura*, *Órgano de la Educación*, Tunja, Vol. 6, Nº 87-88, julio-agosto, 1935, p. 1462.

Solano, Armando. "Un remedio mortífero", en *Revista de Higiene,* Bogotá, Año 18, Nº 3-4, marzo-abril, 1934, p. 75-76.

Tache, A. "La función internacional de la escuela", en *Educación*, Bogotá, Año 2, Nº 6, enero, 1934, p. 37-43.

Velásquez, Carlos. "La obra educacionista de Agustín Nieto Caballero", en *Universidad*, Bogotá, Nº 51, segunda época, octubre, 1927, p. 388-391.

Zerda, Liborio. "Estudio químico, patológico e higiénico de la chicha, bebida popular en Colombia", en *Anales de la instrucción pública de la República de Colombia*, enero, 1889, documento reseñado en la *Revista de Higiene*, Bogotá, Nº 3-4, marzo-abril, 1937, p. 39-40.

Artículos publicados en la prensa durante la primera mitad del siglo xx

"Cómo serán organizadas las escuelas ambulantes", en *El Espectador*, Bogotá, 29 de julio de 1940, p. 2.

"Condenado indígena por no hablar español", en *El Tiempo*, Bogotá, julio 1 de 1955.

"Deberán usar calzado todos los empleados de los hoteles, ahora", en *El Tiempo*, Bogotá, 12 de mazo de 1940, p. 15.

"Degeneración colombiana", en *El Espectador,* Bogotá, 13 de octubre de 1920, p. 10.

"El ministerio de Higiene", en *El Tiempo,* Bogotá, 26 de julio de 1920, p. 1.

"El monopolio de fermentadas", en *El Tiempo*, Bogotá, 2 de julio de 1938, p. 4.

"El pueblo pide escuelas", en *El Tiempo*, Bogotá, 17 de mayo de 1938, p. 4.

"La asamblea de estudiantes y el problema de la raza", en *El Tiempo*, Bogotá, 27 de abril de 1920, p.1.

"La chicha factor de criminalidad", en *El Tiempo*, Bogotá, 3 de junio de 1936, p. 5.

"La delincuencia infantil es un problema máximo en Bogotá", en *El Tiempo*, Bogotá, 4 de enero de 1940, p. 2.

"La educación y la sanificación", en *El Tiempo*, Bogotá, 21 de junio de 1932, p. 4.

"La enseñanza marxista le quitó sentido apostólico al magisterio colombiano", en *El Siglo*, Bogotá, 20 de marzo de 1950, p. 1, 12.

"Los problemas de la raza en Colombia", en *El Tiempo,* Bogotá, 1 de agosto de 1920, p. 3.

"Los problemas de la raza", en *El Tiempo,* Bogotá, 27 de julio de 1920, p. 1.

"Orientaciones hacia un mundo nuevo", en *El Tiempo,* Bogotá, 24 de mayo de 1920, p. 1.

"Poder legislativo", en *Diario oficial*, Año 59, folios 18693 y 18694, Bogotá, 8 de enero de 1923.

"Última conferencia sobre el problema de la raza", en *El Tiempo,* Bogotá, 25 de julio de 1920, p. 1.

"Un éxito extraordinario tuvo el curso de maestros ambulantes", en *El Tiempo*, Bogotá, 16 de mayo de 1936, p. 1, 15.

Acevedo, José R. "Libertad de enseñanza", en *El Siglo*, Bogotá, 12 de abril de 1936, p. 3.

Álvarez Lleras de Bayona, Inés. "Problemas educativos", en *El Siglo*, Bogotá, 28 de enero de 1938, p. 5.

Bejarano, Jorge. "Balance de un debate", en *El Tiempo,* Bogotá, 29 de julio de 1920, p. 3.

Gaitán, Anselmo. "El ministerio de Higiene: Proyecto de Ley", en *El Tiempo,* Bogotá, 26 de julio de 1920, p. 3.

Grato, Valerio. "El proletariado de Levita", en *El Tiempo*, Bogotá, 20 de mayo de 1926, p. 1.

Jiménez López, Miguel. "El problema de la raza", en *El Tiempo*, 23 de mayo de 1920, p. 3.

Martínez Santamaría, Jorge. "Decaen nuestras razas", en *El Tiempo,* Bogotá, 30 de mayo de 1920, p. 3.

Mendoza, Diego. "¿Decaen nuestras razas I?", en *El Espectador,* Bogotá, 8 de abril de 1920, p. 1.

Mendoza, Diego. "¿Decaen nuestras razas II?", en *El Espectador,* Bogotá, 13 de abril de 1920, p. 1.

Mendoza, Diego. "¿Decaen nuestras razas III?", en *El Espectador,* Bogotá, 13 de abril de 1920, p. 1.

Mendoza, Diego. "¿Decaen nuestras razas IV?", en *El Espectador,* Bogotá, 15 de abril de 1920, p. 1.

Restrepo Mejía, Martín. "Sobre educación", en *El País*, Cali, 4 de agosto de 1933, p. 3.

Bibliografía sobre educación y temas afines primera mitad del siglo xx

Alzate, Leonardo. *Educación moral*, Tesis para optar al título de institutor en la Escuela Normal de Varones de Medellín, Medellín, 1940.

Araujo, Simón. "Séptima conferencia. Institutor", en López de Mesa Luís (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia,* Vol. 2 de la biblioteca de "Cultura", p. 257-287.

Arroyave, Julio César. *Educación y realidad*, Medellín, s.e., 1937.

Bejarano, Jorge. "Sexta conferencia. Higienista", en López de Mesa Luís (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia*, Vol. 2 de la biblioteca de "Cultura", p. 242-243, 252-254.

Bejarano, Jorge. *La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen*, Bogotá, Editorial Minerva, 1929.

Bernal Jiménez, Rafael. *La cuestión social y la lucha de clases*, Bogotá, Editorial Centro, 1940.

Caballero, Lucas. "Octava conferencia. Sociólogo", en López de Mesa Luís (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia*, Vol. 2 de la biblioteca de "Cultura", p. 291-329.

Castro, Alfonso. *Degeneración colombiana*, Medellín, Arango, 1920.

Díaz Lemos, Ángel M. *Compendio de geografía de la República de Colombia*, Bogotá, Imprenta de Henrich y Cía. en comandita, 1907, 6ª ed.

Doval, Tomás. *Higiene de la escuela*, Trabajo de grado para optar al título de institutor, Medellín, Escuela Normal de Varones de Antioquia, octubre 27 de 1938.

Duarte Suárez, Emeterio. *Instrucción y educación cívica*, Buenos Aires, Librería Voluntad, 1950, 7ª ed.

Estrada Monsalve, Joaquín. "Así fue la Revolución", en Rodolfo De Roux, *Una iglesia en estado de alerta, 1930-1980,* Bogotá: SCCS, 1983, p. 122.

Gaitán, Jorge Eliécer. *Escritos políticos*, Selección y prólogo de Gloria Gaitán, Bogotá, El Áncora editores, 2002.

Gaitán, Jorge Eliécer. *Obras Selectas*, Compilación y presentación Jorge Mario Eastman, Bogotá, Imprenta Nacional, 1979, Colección Pensadores Políticos Colombianos, Cámara de Representantes.

Isaza, Aurelio. *Ayer y Hoy,* Tesis de grado, Escuela Normal de Varones de Antioquia, Medellín, 1938.

Jiménez López, Miguel. "Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. Memoria presentada al Tercer congreso médico colombiano, reunido en Cartagena en enero de 1918", en López de Mesa Luís (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia,* Bogotá, *El Espectador*, 1920, Vol. 2 de la biblioteca de "Cultura", p. 2-39.

Jiménez López, Miguel. "Novena conferencia. Segunda del doctor Jiménez López y última de la serie", en López de Mesa Luís (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia,* Bogotá, *El Espectador*, 1920, Vol. 2 de la biblioteca de "Cultura".

Jiménez López, Miguel. "Primera conferencia", en López de Mesa, Luís (comp.). *Los problemas de la raza en Colombia,* Bogotá, *El Espectador*, 1920, Vol. 2 de la biblioteca de "Cultura".

Jiménez, Camilo y Matos, Belisario. *Resumen de la historia de Colombia: Texto para la enseñanza primaria*, Bogotá, Librería Colombiana, 1947.

Lleras Acosta, Carlos Alberto. *La Acción Social y los barrios obreros*, Bogotá, La Cruzada, 1913.

López de Mesa, Luís (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia*. Bogotá, 1920, Vol. 2 de la biblioteca de "Cultura".

López de Mesa, Luís. "Segunda conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia,* Bogotá, 1920, Vol. 2 de la biblioteca de "Cultura".

López de Mesa, Luís. "Tercera conferencia", en Luís López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia,* Bogotá, 1920, Vol. 2 de la biblioteca de "Cultura".

López de Mesa, Luís. *Como se ha formado la nación colombiana*, Bogotá, Librería colombiana, 1934.

López de Mesa, Luís. *Nosotros. Seguida de el nueve de abril*, Compilador y presentador Sergio Arroyave Maya, Medellín, Imprenta Departamental de Antioquia, 2000.

López de Mesa, Luís. *Perspectivas culturales*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, abril de 1949.

Nannetti, Guillermo. *La escuela Normal Superior de Colombia,* Informe a la Unesco, Bogotá, 1947.

Ospina, Joaquín**.** *Diccionario biográfico y bibliográfico de Colombia,* Bogotá, De Águila, 1937, 2 Vol.

Sánchez Santamaría, Ignacio. *Cartilla cívica: Catecismo del ciudadano para el uso de escuelas y colegios de Colombia*, Bogotá, Sociedad Editorial, 1926.

Torres Umaña, Calixto. "Cuarta Conferencia. Fisiólogo", en López de Mesa, Luís (comp.). *Los problemas de la raza en Colombia*, Vol. 2 de la biblioteca de "Cultura", p. 177-182.

Vergara y Velasco, Francisco Javier. *Texto de geografía universal: método cíclico, progresivo y concéntrico*, Bogotá, Librería Colombiana, 1909.

Fuentes secundarias

Álvarez, Alejandro. *Y la escuela se hizo necesaria*, Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio, 1994.

Álvarez, Ignasi. *Diversidad cultural y conflicto nacional*, Madrid, Talasa, 1993.

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

Archila Neira, Mauricio. *Cultura e identidad obrera: Colombia 1910-1945*, Bogotá, Cinep, 1991.

Balibar, Etienne y Wallerstein, Immanuel. *Raza, nación y clase*, Madrid, Iepala, 1988.

Bauman, Gerd. *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona, Paidós, 2001.

Bohórquez, Luís Antonio. *La evolución educativa en Colombia,* Bogotá, Cultural Colombiana, 1956.

Castellanos, Alicia y Sandoval, Juan Manuel (coords.). *Nación, racismo e identidad*, México, Nuestro Tiempo, 1998.

Cavinez, Patrice. *Educar o Cidadão?*, Campinas Sao Paulo, Papirus, 1991.

Chebel, D'Appollonia Ariane. *Los racismos cotidianos*, Barcelona, Bellaterra, 1998.

De Roux, Rodolfo. *Una iglesia en estado de alerta, 1930-1980,* Bogotá, SCCS, 1983.

Déloye, Yves. *École et citoyenneté: L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses,* Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994.

Díaz, Carlos Jilmar y Herrera, Martha Cecilia. "Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: La biblioteca aldeana de Colombia", en *Revista*

Educación y pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 13, N° 29-30, enero-septiembre, 2001, p. 101-113.

Donzelot, Jacques. *L'invention du social: essai sur le déclin des passions politiques*, Paris, De Seuil, 1994.

Donzelot, Jacques. *La policía de las familias,* Valencia, Pretextos, 1979.

Duncan, Quince. "El fenómeno del racismo", en *Teoría y práctica del racismo*, Duncan Quince y Powel Lorein, San José, Costa Rica, DEI, 1988, p. 25-28.

Echeverri, Marcela. "La fundación del Instituto Etnológico Nacional y la construcción genérica del rol de antropólogo", en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Bogotá, Nº 25, 1998, p. 216-247.

Elias, Norbert. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas,* Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Foucault, Michel. *Genealogía del racismo: De la guerra de las razas al racismo de Estado*, Buenos Aires, La Piqueta, 1992.

Gellner, Ernst. *Naciones y nacionalismo,* Madrid, Alianza Universidad, 2001.

Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI*, México, Océano, 1997.

Gómez, Laureano. *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*, Bogotá, Editorial Revista Colombiana, 1970.

González, Marcos (comp.). *Fiesta y nación en Colombia*, Bogotá, Universidad Distrital-Cooperativa Editorial del Magisterio, 1999.

Guerra, François-Xavier. *Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Helg, Aline. *La educación en Colombia: una historia social, económica y política,* Bogotá, CEREC, 1987.

Herrera, Martha Cecilia y Low, Carlos. *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: el caso de la Escuela Normal Superior*, Santa fe de Bogotá, UPN-Imprenta Nacional, 1994.

Herrera, Martha Cecilia. "The city as a modernizing paradigm: Colombia in the first decades of the 20th century", en *Paedagogica Historica*, Londres, Vol. 39, Nº 1-2, 2003, p. 65-74.

Herrera, Martha Cecilia. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1952,* Bogotá, Plaza & Janés, 1999.

Herrera, Martha Cecilia. "Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un hombre nacional?", en Herrera, Martha Cecilia y Díaz, Carlos J. (comps.). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza & Janés, 2001.

Herrera, Martha Cecilia; Pinilla, Alexis Vladimir y Suaza Vargas, Luz Marina. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*, 1ª ed., Bogotá, Antropos, 2003.

Hobsbawm, Eric y Ranger, Terence (org.). *A invenção das tradições*, Rio de Janeiro, Paz e terra, 1997.

Hobsbawm, Eric. *La era de la revolución: 1789-1849*, Barcelona, Labor Universitaria, 1991.

Hobsbawm, Eric. *La era del capitalismo (1848-1875)*, Barcelona, Labor Universitaria, 1989.

Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Grijalbo, 1991.

Hoyos, Soraya; Moreno, Ernesto y Rojas, Diana. *Historia Del Teatro Municipal*, Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 1997.

Jaramillo Uribe, Jaime. "Mestizaje y diferenciación social en el Nuevo Reino de Granada en la segunda mitad del siglo XVIII", en *Travesías por la Historia,* Bogotá, Imprenta Nacional, 1997, p.173-214.

Landi, Oscar. *Reconstrucciones: Las nuevas formas de la cultura política*, Buenos Aires, Puntosur, 1988.

Machuca, Jesús Antonio. "Nación, mestizaje y racismo", en Castellanos Alicia y Sandoval Juan Manuel (coords.), *Nación, racismo e identidad*, México, Nuestro Tiempo, 1998, p. 36-74.

Martín Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona, Gustavo Gili, 1997, 4ª ed.

Monroy Álvarez, Silvia. "Los gozos del arrabal: la permanencia de objetos rituales y las identidades marginales en el suroriente de Bogotá", en

Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, Medellín, Vol. 18, Nº 35, p. 73-91.

Moritz Schwarcs, Lilia. *O espetáculo das raças: Cientistas, Instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*, Sao Paulo, Companhia das Letras, 1993.

Muñoz, Cecilia. "Gotas de Leche", en *Revista Credencial Historia*, Bogotá N° 118, octubre de 1999.

Murilo de Carvalho, José. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil,* Sao Paulo, Companhia das Letras, 1990.

Noguera, Carlos Ernesto; Álvarez, Alejandro y Castro, Jorge Orlando. *La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo xx,* Bogotá, Arango Editores/ Socolpe, 2000.

Noguera, Carlos. *Medicina y política: discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo xx en Colombia*, Medellín, Eafit, 2003.

Núñez Espinel, Luz Ángela. *El obrero ilustrado: prensa obrera y popular en Colombia (1909-1929)*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2006.

Ospina, Juan Manuel. "La Escuela Normal Superior: Círculo que se cierra", en *Boletín Cultural y Bibliográfico,* Bogotá, Banco de la República, Vol. 21, Nº 2, 1984, p. 3-16.

Palacios, Marco. *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994,* Bogotá, Norma, 1995.

Pareja, Reinaldo. *Historia de la Radio en Colombia*, Bogotá, S C de CS, 1984.

París Pombo, María Dolores. "Racismo y nacionalismo: la construcción de identidades excluyentes", en *Política y Cultura,* México, Nº 12, 1999, p. 53-76.

Pecaut, Daniel. *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, Bogotá, CEREC-Siglo XXI, 1987, 2 vol.

Pedraza, Sandra. "El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia", en *Revista de Antropología y Arqueología*, Bogotá, Vol. 9, Nº 1-2, 1996-1997, p. 115-159.

Pimenta Rocha, Heloísa Helena. "Imagens do analfabetismo: A educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos vinte", en *Trajetos.* Vol. 2, Nº 4(5), agosto, 1995, p.17-30.

Rivera, Fredy. "Las aristas del racismo", en Fredy Rivera y Emma Cervone (editores), *Ecuador racista: imágenes e identidades*, Quito, FLACSO, 1999, p. 19-44.

Santoni Rugiu, Antonio. *Nostalgia del maestro artesano,* México, UNAM, 1995.

Sennett, Richard. *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental,* Madrid, Alianza Editorial, 1997.

Sennett, Richard. *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Sennett, Richard. *Respect in a World of inequality*, Nueva York, W. W. Norton & Company, 2004.

Suchodolski, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas,* Lisboa, Livros Horizonte, 1992.

Todorov, Tzvetan. *Nosotros y los otros: Reflexión sobre la diversidad humana*, México, Siglo XXI, 1991.

Uribe de Hincapié, María Teresa. *Nación, ciudadano y soberano*, Medellín, Corporación Región, 2002.

Vega Cantor, Renán. *Gente muy rebelde,* Bogotá, Pensamiento crítico, 2002, 4 Vols.

Vilar, Pierre. *Pensar históricamente,* Barcelona, Crítica, 1997.

Wade, Peter. *Gente negra, nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*, Bogotá, Siglo del Hombre-Uniandes, 1997.

Wieviorka, Michel. *El espacio del racismo,* Barcelona, Paidós, 1992.

Índice temático

Adolfo Posada, 99

Arroyave, 106

Arroyave, 131

Bernal Jiménez, 120

Conferencia Nacional del Magisterio, 84, 109, 129, 135, 136, 139, 140, 146, 148, 154, 157, 162

La Radiodifusora nacional, 119

A. Tache, 127

abandono infantil, 132, 134

Adolfo Hitler, 31

Adolfo Posada, 99

Agustín Nieto Caballero, 39, 53, 74, 143, 152, 165

Alberto Lleras Camargo, 170, 171

Alcides Argueda, 66

Alejandro Bernate, 40

Alfonso Araujo, 40

Alfonso Castro, 40, 44, 45, 50, 51, 59, 99, 100, 102, 151, 152

Alfonso Jaramillo Guzmán, 129

Alfonso López Pumarejo, 85, 103, 106, 136, 137, 141, 142

Alicia Castellanos, 188

Aline Helg, 34, 118

alumno, 141

alumnos, 154, 158, 160, 162,

alumnos y alumnas, 108

América, 71, 74

América Latina, 66, 72

Angel M. Díaz Lemos, 34

Anselmo Gaitán, 60

Antihigiénico, 134

Antonio Barriga, 112

Antonio de J. Duque, 90

Antonio María Barriga Villalba, 112

Antonio Rocha, 142, 143, 160, 161

Antonio Santoni Rugiu, 22, 163

Aprendizaje, 128

Ariane Chebel, 32

Armando Solano, 113

Artur de Gobineau, 30

Aurelio Izasa, 158

autocontrol, 128, 187

autodominio, 88

Azula, 175

Bahamón, 167

Bejarano, 55, 60, 133, 112

Belisario Matos, 167, 176

Benedict, 9, 22, 29, 98

Benedict Augustin Morel, 30

Bernal Jiménez, 84, 89, 103, 104, 134, 138, 139, 176

Bernardo Samper Sordo, 42

Biblioteca, 118

bibliotecas, 117, 133

biológico, 54, 59, 69, 70, 72, 76 94, 104, 112, 140, 187

Caballero, 56

Calibán, 110

Calixto Torres Umaña, 38, 50, 54, 59, 60

Camilo Jiménez, 167,176

Camilo Torres, 54

Campaña de cultura Aldeana, 117, 164

capitalismo, 88, 92, 140, 163, 176, 186

Carlo Ginzburg, 179

Carlos A. Velásquez, 165

Carlos Alberto Lleras Acosta, 38

Carlos Azuero, 40

Carlos Velásquez, 143

Carnelius de Pauw, 30

Castro, 54, 55

Cecilia Muñóz, 60

Cesare Lombroso, 31, 46

Charles Darwin, 30

chicha, 115, 132, 146

chicherías, 132

ciudad, 97, 99, 101, 117, 186

ciudad moderna, 99, 102

ciudadanía, 61, 77, 146, 149, 157, 185, 187

ciudadano, 84, 88, 103, 137, 145, 157, 158, 185

ciudadanos, 73, 77, 85, 139, 144, 153, 156, 167 189

ciudades, 106, 117

civil, 131

civilzación, 63, 64, 65, 74, 85, 86, 90, 103, 104, 105, 111, 152, 156, 186

civilización occidental, 128, 186

civilizaciones, 147

civilizadoras, 154

colonialismo, 41

conciencia, 57, 150, 154, 155, 155, 159, 186, 190

Condorcet, 8

conferencia del Magisterio, 150

Conferencia Nacional del Magisterio, 135, 137, 139, 162

control de sí mismo, 70

control social, 89, 97, 103

criminalidad, 101,109

cultura, 52

cultura humana, 64, 66, 68

cultura occidental, 90, 91, 95, 105, 152

cultura personal, 95

cultura urbana, 97

Daniel Pecaut, 88, 88

Dario Echandía, 140, 161

Darwinismo social, 40, 104, 116

defensa biológica, 106

delincuencia, 132

delincuencia infantil, 89, 133

democracia, 83, 52, 53, 84, 89, 90, 109, 156, 166, 177, 179, 112, 153, 154

democracias, 83, 131

derechos de la infancia, 135

desigualdad social, 84

Dewey, 158

Diego Castro Becerra, 94

Diego Mendoza, 50, 151

dignidad, 77, 83, 91, 92, 93, 94, 95, 134, 172, 173

disciplina, 64, 128, 132

disciplinamiento, 128

disciplinario, 141

disciplinas, 144

discrimanción, 72, 73

docente, 140, 144

dominarse a sí mismo,

dominio de sí, 70, 128

dominio de sí mismo, 141

economía, 85, 92, 110, 153, 171

económica, 116

Edith Jiménez Arbeláez, 75

Eduardo Santos, 45, 61

Eduardo Torres Quintero, 141154

educación, 14, 59, 74, 76, 77, 83, 84, 85,86, 87, 88, 89, 90, 91, 94 ,97, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 117, 119, 120, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 148, 150, 152, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 185, 58, 85

educación ciudadana, 87

educación cívica, 87

educación higienista, 54, 59, 89

educación moral, 90, 130

educación popular, 84, 139, 141

educación primaria, 141

educación pública, 164

el niño, 120

élite, 67, 56

élites, 57, 58, 69, 71, 118, 145, 154, 160, 163, 170, 185, 186, 187, 190

Emer Vattel, 63

Emeterio Duarte Suárez, 99

Emilio Durkheim, 142

Emilio Robledo, 50, 59, 151

emocional, 91, 92, 94, 116

emociones, 103, 119, 128

Enrico Ferri, 45

Enrique Santon, 40

Eric Hobsbawn, 7, 23, 24, 25

Ernesto Moreno y Diana Rojas, 36

Ernst Gellner, 22, 23

Escallón, 40, 46

escolar, 100

escolares, 111, 120

escolaridad obligatoria, 134, 135

escuela, 59, 75, 96, 97, 101, 103, 106, 108, 115, 120, 121, 127, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 146, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 169, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 174, 175, 177, 178

escuela activa, 153, 157, 162, 163

Escuela Activa o Escuela Nueva, 102

escuela nacional, 139, 141, 152, 153, 154, 159

escuela normal superior, 74, 75, 143

Escuela Nueva, 69, 147, 156, 158, 164, 165, 168, 171

Escuela Nueva o Activa, 138

escuelas, 84, 93, 116, 117, 130, 132, 145, 148, 164, 166, 167, 168, 169, 176, 177

escuelas normales, 144, 160, 161

Estado, 61, 63, 73, 83, 84, 85, 87, 94, 97, 105, 106, 110, 113, 115, 121, 130, 135, 137, 138, 141, 142, 144, 145, 153, 157, 158, 160, 164, 165, 165, 166, 169, 170, 171, 171, 175, 177, 177, 188

Estado nacional 68, 159, 160, 186, 190

Estado-nación, 21, 22, 26, 27, 35, 55, 69, 72, 83, 98, 186

Estados, 85, 127

estados nacionales, 55, 69, 72, 138, 175, 185, 186, 189, 190

estudiantes, 108, 145, 165

ethos, 90, 101, 128, 131

ética, 64, 90, 101, 109, 162, 172

ético, 55, 95

éticos, 94

Evangelista Quintana, 130

explotación, 130

familia, 130, 131, 132, 162, 163, 164, 165, 167, 178, 179

familiar, 138

fascismo, 176

fascista, 89, 176

Ferri, 46

Foucault, 73, 185

Francisco Javier Vergara y Velasco, 34

Francisco Marulanda, 177

Françoise Xavier Guerra, 14, 26

Franz Boas, 45

Freddy Rivera, 68, 73

fuerza de trabajo, 143

fuerza productora, 143

Gabriel Anzola Gómez, 146, 146, 157

Gaitán, 88, 154, 155, 156, 190, 62

Georges Cuvier, 30

Georges Louis Leclerc, 30

Gerd Baumann, 24

Germán Arciniegas, 35

gobierno de sí, 144

gobierno de sí mismo, 129, 187

Gobineau, 52

Gómez, 64, 65, 66, 68

Gregorio Hernández de Alba, 147

guerra de los Mil Días, 54

Guillermo E. Ruiz, 11, 83, 93

Guillermo Hernández de Alba, 147

Guillermo Nannetti, 76

Guillermo Ruiz, 93

Gustavo Le Bon, 31, 43

Gustavo Santos, 39

Helg, 189

Hellen Key, 136

Hermanos Maristas, 33

Hernández de Alba, 148

Higiene, 57, 59, 60, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 116, 117, 136, 155, 102

higiénica, 110, 147

higiénicas, 107, 111

higiénicos, 77, 91, 96

higienista, 51, 52, 116

higienistas, 131

higienizar, 139

hombre burgués, 91

Hortensia Perilla, 142

Houston Chamberlain, 31

Hyppolite Taine, 31

ideal hispanista, 71

idearios de ilustración y de las teorías del liberalismo, 13

ideas liberales, 63

ideas socialistas, 62

Iglesia, 158, 159, 165, 166, 172, 175, 176, 178

Iglesia Católica, 158, 170, 177

ilustración, 25, 185

Independentista, 47

individual, 95, 153, 93

individualismo, 127, 138, 176

individuo, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 139, 140, 158, 187

individuos, 89, 115, 149, 187

industrial, 88, 163

industrialización, 132

Inés Álvarez lleras de Bayona, 167

Infancia, 120, 121, 129, 164

infantil, 54, 101, 128, 130, 134, 135, 157

injusticia, 97, 130, 153

inmigrantes, 97

intelectual, 130

intelectuales, 52, 53, 68, 70, 74, 75, 76, 101,105, 138, 140, 145, 150, 151, 153, 160, 163, 171, 185, 187

internacional, 150, 153, 176

Jacques Donzelot, 21, 131, 131, 130

Jaime Jaramillo Uribe, 33

Jean Baptiste Lamarck, 30

Jesús Antonio Machuca, 188

Jesús Martín Barbero, 119

Jiménez López, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 46, 47, 50, 53, 54, 57, 58, 60, 151

Joaquín Ospina, 42

John Dewey, 158

Jorge Bejarano, 28, 38, 46, 50, 51, 52, 53, 60, 61, 89, 110, 112, 133

Jorge Eliécer Gaitán, 62, 87, 155, 156, 171, 185

Jorge Martínez Santamaría, 42, 42, 43

José Carbalho, 27

José de Vasconcelos, 72

José Francisco Socarrás, 76, 160

José Joaquín Castro Martínez, 103

José Murillo de Carbalho, 27

José R. Acevedo, 167

Juan Bautista Alberdi, 60

Juan Jacobo Rousseau, 128

Juan Manuel Ospina, 75

Juan Manuel Sandoval, 188

Julio César Arroyave, 86, 105, 108, 127, 131, 132, 146, 154

Julio Cesar Cubillos, 75

justicia, 153, 154, 158, 163

la escuela, 92

la infancia, 119

la niñez, 101, 128

la República, 50, 53, 58, 59, 143

laica, 143

laico, 142, 175

las elites, 137

las sociedades modernas, 130

Laura Forero, 115

Laureano Gomez, 63, 66, 67, 68, 71, 156,

Le Bon, 55

lectura, 117

León XIII, 108

Leonardo Alzate, 176

Liberal, 60, 64, 85, 157, 165, 168, 169, 170, 176, 177

liberalismo, 21, 131, 168

libertad, 53, 59

Liborio Zerda, 111

Lila Moritz, 29

Lila Moritz Schwarc, 31, 40

Lila Schwarsc, 9

Lilia Moritz Schwarcs, 187

Lleras Acosta, 46

Lleras Camargo, 170, 171

lo político, 21, 131, 149, 155, 190

lo social, 21, 52, 69, 116, 130, 131

López de Mesa, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 118, 172, 173, 174,

López Pumajero, 63, 103, 119, 140, 142, 165, 170, 171

los derechos de la niñez, 129

los derechos del niño, 130

los intelectuales, 100

Lucas Caballero, 50, 55, 38

Luis Duque Gómez, 75

Luís Enrique Osorio, 147,153

Luís López de Mesa, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 61, 70, 77, 83, 87, 91, 92, 93, 95, 100, 118, 120, 171

Luz Ángela Núñez Espinel, 114

maestro, 107, 115, 135, 142, 143, 147, 148, 158, 163, 175

maestros, 139, 144, 145, 160, 161, 162, 164, 165, 169

magisterio, 144, 159, 165, 175

Manuel Mosquera Garcés, 175

Manuel Murillo Toro, 64

Marcela Echeverri, 148

Marco Palacios, 97, 98

María Dolores París Pombo, 13, 25

María Teresa Uribe, 72

Martha Cecilia Herrera, 7, 69, 98, 102, 165, 168

Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, 75, 118

Mauricio Archila, 172, 114

medicalización, 131

medicina, 141

médico, 54, 76, 142, 139

médicos, 69, 130, 136, 146

MEN, 75, 76, 136, 140

mercado, 86, 97

mercados, 186

Michel Foucault, 72

Michel Wieviorka, 30, 32, 41

Miguel Fornaguera, 134

Miguel Jiménez López, 28, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 56, 57, 61, 63, 68, 70, 84, 90, 101, 187

Ministerio de educación, 61, 75, 145, 171

Ministerio de Educación Nacional, 175, 140

modelo civilizatorio, 103

Moderna Pedagogía, 130

modernidad, 72, 104, 136, 163, 166, 185

modernización, 69, 97, 165, 168

modernizador, 96

Moral, 177

Morel, 41, 46

movimiento pedagógico, 102

Movimientos independentistas, 13, 25

Movimientos nacionalistas, 13, 25

mujer, 59, 116, 117, 139

nación, 53, 22, 47, 57, 58, 59, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 85, 87, 91, 118, 119, 119, 127, 138, 144, 145, 148, 150, 161, 169, 170, 171, 172, 173, 185, 188, 189, 190

nacional, 175, 186, 190

nacionalidad, 73

nacionalismo, 62

nacionalista, 68, 73

naciones, 55, 143

Nieto Caballero, 145, 165

niño, 128, 129, 133, 136, 137, 145, 146, 157, 158, 169, 178

niños, 107, 108, 128, 131, 134, 135, 142, 145, 153, 156, 157, 163, 164, 165, 177

Norbert Elias, 9, 26, 128, 128, 187

Norberto Solano Y Lozano, 128, 133, 141, 154

orden mundial capitalista, 150

Oscar Landi, 9

Ovidio Decroly, 139

Pablo Arizala, 107, 158

Pablo Pineau, 10

partido conservador, 63

Partido conservador, 168, 171, 177,

Partido liberal, 171

Partidos liberal y conservador, 166

patria, 56, 57, 59, 77, 85, 87, 93, 94, 127, 129, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 154, 161, 174, 175, 175

patriotismo, 62

Paul Broca, 31

Paul Rivet, 75

pedagogía, 129, 152

pedagogía moderna, 128, 138

pedagógicas, 144

pedagógico, 140, 159

pedagógicos, 138, 146, 171

pedagogo, 147

pedagogos, 139

Peter Wade, 29, 31

Pierre Vilar, 24, 175

población escolar, 111

Población infantil, 119, 140

políticas educativas, 120, 128, 138, 143, 160, 162

políticas públicas, 60, 120, 128, 137, 146, 163, 164

políticas urbanas, 132

político, 86

políticos, 95

proceso de modernización, 58

producción capitalista, 109

progreso, 53, 55, 58, 63, 72

proyecto modernizador, 115

proyecto nacional, 142, 144, 151

proyecto político, 148, 171, 186, 138, 158, 159, 167

proyecto político nacional, 137

proyectos políticos, 150, 170

racial, 42, 55, 61, 64, 70, 71, 74, 85, 86, 91, 104, 105, 112, 116, 141, 142, 145, 147, 151, 174, 187, 188, 62

raciales, 57, 70, 72, 76, 77, 104, 148, 154, 190

racialismo, 32, 33

racialista, 33, 105

racialistas, 77, 185

racismo, 31, 32, 68, 72, 73, 185, 188

racista, 72

racistas, 76

radio, 130, 119, 159, 178

Radiodifusora Nacional, 118

Rafael Azula Barrera, 174, 175

Rafael Bernal Jiménez, 84, 85, 87, 89, 94, 103, 104, 120, 127, 135, 137, 139, 176

Rafaél Escallón, 38

Rafaél Escallón y Carlos Alberto Lleras, 39, 45

Raymond Buysé, 89, 90, 129

raza, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 40, 41, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58,59, 60, 61, 62, 63 , 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 83, 90, 93, 94, 102, 104, 105, 106, 109, 112, 113, 114, 135, 137, 139, 141, 145, 146, 147, 151, 174, 185, 187, 188, 188

razas, 28, 33, 43, 46, 52, 54, 58, 64, 65, 72, 73, 74, 104

reforma educativa, 84, 148, 166

reforma educativa nacional, 143, 146, 150

reforma escolar, 146

reformas, 154, 155, 175, 190
reformas educativas, 96
reformatorios, 133
régimen democrático, 21, 93, 131
régimen social, 111
Reinaldo Pareja, 119
Renán Vega, 114
república, 144, 153, 167, 170
República Liberal, 138, 170
repúblicas, 188
revolución, 21, 89, 131, 171
revolución francesa, 23, 84, 176
Revolución industrial inglesa, 23
revolución rusa, 176
revolucionar, 136
revolucionario, 137
Richard Sennett, 9, 92, 102
Rocha, 144
Rousseau, 130
Sandra Pedraza, 110
Sergio H. Arroyave Maya, 172
Silvia Monroy, 112
Silvia Monroy Álvarez, 113
Simón Araujo, 38, 53, 54
sistema político, 71
socialismo, 21, 115, 131, 176
socialistas, 89, 140, 176
sociedad democrática, 88
sociedad moderna, 159
sociedades democráticas, 77, 89, 185
sociedades industriales, 90, 131, 138
sociedades modernas, 73, 92, 100, 120, 128, 152, 185
sociedades occidentales, 70, 84, 96
sociedades rurales, 97
Soraya Hoyos, 28, 36
supervivencia, 138, 139, 187
taylorista, 129
Teorías del liberalismo, 25
teorías liberales, 185
Todorov, 33
trabajo infantil, 130
Tradición autoritaria, 21, 131
Tulio Gaviria, 164
Tzvetan Todorov, 32
vagancia infantil, 135
Valerio Grato, 110
Vicente Andrade, 108, 179
Vicente Andrade S.J., 108, 179
Vicente Castellanos, 88
Victor Oppenheim, 75
Yves Déloye, 26, 187

Impreso en
el mes de noviembre
en los talleres
Javegraf.

Bogotá 2013,
Colombia.