

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Historia

**Las funciones de la historia: una visión social del mundo
desde las prácticas educativas, la ideología y la tradición.
Aquitania, Cuenca de Tota, 1946-1965**

Efrén Mesa Montaña

Bogotá, D.C., 2017

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Historia

Maestría en Historia

**Las funciones de la historia: una visión social del mundo
desde las prácticas educativas, la ideología y la tradición.
Aquitania, Cuenca de Tota, 1946-1965**

Trabajo de tesis

Director:
Profesor Darío Campos Rodríguez

Estudiante: *Efrén Mesa Montaña*

Bogotá, D.C., 2017

Tabla de contenido

Resumen	4
Abstract	14
1. Planteamiento del problema	17
2. Justificación.....	19
3. Contextualización.....	20
4. Balance historiográfico.....	20
5. Objetivos.....	29
6. Metodología.....	30
Introducción.....	36
Capítulo I	44
La escuela y las funciones de la historia.....	44
1. Oposición e intransigencia del clero a la reforma educativa de 1936.....	45
1.1. Las funciones de la Historia.....	53
1.2 Discriminación e intolerancia en las márgenes de la enseñanza de la historia.....	76
Capítulo II.	93
De la contrarreforma educativa al nuevo orden social.....	93
1. La contrarreforma educativa y la “recatolización” de la sociedad.....	97
1.1 Laureano Gómez y la recatolización de la sociedad.....	103
1.2 Laureano Gómez: la concepción vertical de la democracia.....	116
1.3 Laureano Gómez y la concepción católica del Estado.....	122
Capítulo III.....	131
La historia y los temas de la historia en la enseñanza.....	131
1. La historia patria.....	135
1.1. La concepción de historia, en Laureano Gómez	143
2. Los temas de la historia patria.....	147
2.1. Henao y Arrubla: de la barbarie a la civilización.....	153
2.2. Los primitivos pobladores de Colombia.....	159
2.3. El descubrimiento y la conquista.....	163
2.4. La época de la colonia.....	169
2.5. La independencia y la república.....	173
2.6. De la hegemonía conservadora a los años cincuenta del siglo XX.....	181
2.7. De la religión y de la educación cívica.....	186
Capítulo IV.....	197
La realidad social en un pueblo de Boyacá durante el periodo de la violencia.....	197
1. La violencia política y el reacomodo de la sociedad dominante.....	204
2. El problema de la tierra, una faceta más de la violencia.....	218
2.1. Educación, religión y diferenciación social.....	220
Conclusión.....	228
Localización de Aquitania (Puebloviejo)	35
Anexos, fotografías Puebloviejo.....	236
Bibliografía.....	244

Las funciones de la historia: una visión social del mundo desde las prácticas educativas, la ideología y la tradición. Aquitania, Cuenca de Tota, 1946-1965

Autor: Efrén Mesa Montaña

Resumen

Palabras clave

Autoridad, atraso, barbarie, bipartidismo, civilización, clases sociales, comunismo, conservatismo, contrarreforma educativa, desarrollo, educación, enseñanza, exclusión, historia patria, historiografía, ideología, liberalismo, pedagogía activa, pedagogía católica, pobreza, reforma educativa, tradición, violencia.

El presente trabajo busca examinar la manera como la educación en los años cincuenta del siglo XX, fundamentada a partir de la enseñanza de la historia patria, la educación cívica y la religión, en el municipio de Puebloviejo (hoy Aquitania, en Boyacá), incidió en la conformación de la sociedad, durante los años de la violencia, 1946-1965. Esto es, durante el periodo de los gobiernos conservadores de Ospina Pérez y Laureano Gómez, la dictadura de Rojas Pinilla y las dos primeras administraciones del Frente Nacional.

Así, se considera al sistema educativo, a partir de la enseñanza de las tres disciplinas mencionadas, como fundamento de la conformación social, política y económica de un municipio de Boyacá (aun cuando el sistema educativo redundaría en el ámbito nacional), y que contribuiría a legitimar un orden social existente: la desigualdad social y económica, mediante los postulados de la historia, la educación cívica y la religión.

Para ello, se parte del análisis de la sociedad del Puebloviejo de los años ochentas, caracterizada por un extremo individualismo, aun entre miembros de la sociedad anteriormente excluidos. Ese individualismo estaría dado por el auge económico del monocultivo de la cebolla

larga, introducido a mediados de la década de los años sesenta, el cual contribuyó “liberar” a gran parte de la sociedad que permanecía sujeta a los patronos, sin remuneración salarial durante los años cincuenta.

Esta distinción individualista conllevó una amplia diferenciación social y económica, cuyo origen se advertiría en la desigual distribución y tenencia de la tierra, donde una minoría ostentaba grandes propiedades, mientras la mayoría carecía de ésta o disponía de pequeñas propiedades.

Aun más, la característica primaria en la tenencia de la tierra de una importante fracción de la sociedad se hizo patente en el minifundio, el cual, con el cambio en la producción agrícola en los años sesenta, se expresaría en el alto valor de la tierra, así como en los conflictos que surgirían por el corrimiento de linderos.

En tal virtud, se parte de hacer un análisis del presente para indagar en el pasado sus orígenes, como parece desprenderse de la propuesta de investigación histórica de Josep Fontana. Al mismo tiempo, la pretensión del trabajo es la de partir del examen de una realidad nacional para llegar a una realidad local, pues se deduce que el sistema educativo imperante en la época de estudio cubría la totalidad del país, y que redundaría en la concepción de la realidad de un grupo social específico.

Por tanto, el trabajo se inscribe en el ámbito de la *historia de la educación*, no ajena de la ideología política ni de los conflictos sociales y religiosos, los cuales influyen en la conformación social, económica y cultural de un pueblo. En este sentido, el trabajo recurre al *método histórico*, en investigación, a la vez que emplea algunas fuentes orales para corroborar y confrontar algunos datos bibliográficos.

Siguiendo estos presupuestos, y teniendo en cuenta que la educación de los años cincuenta influyó en la concepción del mundo (o, si se quiere, en la conformación cultural), de la sociedad, a partir, principalmente, de la enseñanza de la historia patria, la educación cívica y la religión, desplazando valores comunitarios adquiridos durante los gobiernos libelares de los años treinta, y

generando paulatinamente una sociedad intolerante, se busca saber cómo se dio a efecto este proceso.

En esta dirección, el trabajo se encuentra dividido en cuatro partes, las cuales buscan dar respuesta a la pregunta planteada, guía del trabajo: *¿de qué manera, en el periodo de la Violencia (1946-1965), el ideario político y religioso, incidió en la escuela y sus programas educativos, contribuyendo de tal manera en la transformación y conformación de la sociedad actual del municipio de Aquitania, en la cuenca del lago de Tota, Boyacá?*

Así, los tres capítulos iniciales, procuran advertir, mostrar, el proceso de formación de una sociedad intolerante, que tendría lugar en el ámbito nacional y llegaría al ámbito local, en este caso, los pueblos de Boyacá. Ese proceso se iniciaría en plena República Liberal, mediante el ataque del clero, la intelectualidad y el partido conservador, en la vocería de Laureano Gómez, a la reforma constitucional de 1936.

Ese proceso se habría de reforzar, además, mediante el sistema educativo que se tornó confesional a partir de la contrarreforma educativa de 1948 y 1950, que buscaron incrementar las horas de historia patria, educación cívica y religión en la enseñanza, y cuyos contenidos estaban imbuidos de exclusión e intolerancia.

El duro ataque que afrontó el gobierno liberal durante los dieciséis años de administración, por parte del conservatismo y el clero, además de la contrarreforma educativa confesional, conllevó la fragmentación y polarización ideológica de la sociedad, cuyas diferencias se expresarían en la Violencia, con un saldo probable de más de trecientas mil víctimas. Así, los tres capítulos precedentes brindan las bases de explicación del capítulo final.

Partiendo de tales presupuestos, la conformación del trabajo que busca dilucidar la pregunta, se halla configurado así:

1. La *primera parte* del trabajo tiene como contexto las ideas de Agustín Nieto Caballero expresadas en su texto, *La segunda enseñanza y reformas a la educación*. En éste se halla su

propuesta de educación, acogida por los gobiernos liberales entre 1930 y 1946, y que se constituiría en fundamento de la reforma educativa del gobierno de Alfonso López Pumarejo, hacia 1936. Además, el texto de Gabriel Anzola Gómez, *Orientaciones sobre segunda enseñanza*, contribuiría a reforzar tales fundamentos, en la medida en que brinda una visión de la función educativa y del papel de la enseñanza de la historia como vehículos de transformación social.

Estas ideas, acogidas por los gobiernos liberales, explican, de modo implícito, por qué, durante los años treinta y cuarentas, el sistema educativo fue atacado por la Iglesia y el partido conservador, más cuando las concepciones de educación de Nieto Caballero y Gómez Anzola estaban dirigidas al desarrollo intelectual del niño y del progreso material de la nación.

En tal sentido, se brinda explicación sobre las contradicciones presentadas entre una educación que se pretendía moderna (*escuela activa*) durante los gobiernos liberales, y una educación defendida por la Iglesia y el partido conservador (*pedagogía católica*), que buscaba regresar a los presupuestos de la Constitución de 1886.

En esta medida, se explica cuáles fueron los medios empleados por el clero y los conservadores para demeritar el sistema educativo y cuáles serían sus consecuencias: por una parte, el clero inició una cruzada en contra de la reforma educativa, considerando que con ella se estaba corrompiendo a la juventud e induciéndola al comunismo. Por otra, se cuestionó el sistema de educación mixto bajo la consideración de la corrupción moral de los jóvenes.

Así mismo, la libertad de cultos fue atacada bajo la premisa de que el país se convertiría al ateísmo, y aún más, si se estaba educando a los jóvenes para la transformación social, bastaba, en palabras del fraile Mora Díaz, que los pobres siguieran siendo pobres, pues ese era su destino. Los ricos, por su parte, tenían como misión ayudar a los pobres.

El clero secular, con monseñor Builes y monseñor Perdomo, igualmente atacaron la reforma educativa, aun cuando no expresaban que con ésta la educación estaría bajo la tutela del Estado, y no en manos de la Iglesia y las órdenes religiosas.

Por otra parte, se explica cuáles eran las *funciones* de la historia; es decir, qué objetivos perseguía la enseñanza, tanto de la historia patria, la educación cívica y la religión durante la época de estudio: estas disciplinas se constituyeron en la bandera del sistema educativo colombiano, en su preocupación de formar al ciudadano ejemplar: católico, obediente de la autoridad, abominador del comunismo (que identificaba con el ateísmo y con el liberalismo), y ferviente respetuoso de la ley.

Por esta razón, estas tres disciplinas en la enseñanza, guardaban estrecha relación: la historia patria cantaba las hazañas de los héroes y próceres, tanto de la Conquista como de la Independencia, a la vez que la educación cívica educaba en los rituales que correspondían al ciudadano ejemplar, y la religión se encargaba de educar en el temor de Dios y la obediencia de sus designios.

Este ambiente de intolerancia se nutrió, a su vez, de los postulados racistas de los intelectuales de la época, como López de Mesa y Bernal Jiménez, quienes consideraban que el país afrontaba una degeneración racial, que se manifestaba en las condiciones de miseria en que vivían amplias mayorías. No advertían que las condiciones de desigualdad imperantes, manifiestas en una total ausencia de Estado, eran causa de lo que ellos veían como degeneración de la *raza*.

A su vez, Laureano Gómez consideraba que Colombia, por ser un país de mayorías mestizas, estaba condenado al fracaso. Así, el sistema educativo, con una fuerte carga de exclusión y racismo, estaba dirigido, a su vez, contra quienes eran vistos de manera despectiva por el clero y la intelectualidad del país.

2. La *segunda parte* del trabajo explica cómo, a partir del ataque al sistema educativo de las administraciones liberales, se lleva a efecto una contrarreforma educativa con la llegada de los conservadores al poder, a partir de 1946. La contrarreforma se empezó a finales de 1948, en la administración de Ospina Pérez, desde donde se consideró que los eventos del 9 de abril habían sido el resultado de una educación perniciosa.

Por tal razón, se incrementaron los cursos de educación cívica y religión, y se empezó a cambiar los maestros de filiación liberal por los de su partido. La contrarreforma se intensificó en el gobierno de Laureano Gómez. En 1950, se estableció una serie de decretos que intensificaron aún más los cursos de historia, educación cívica y religión, a la vez que se intensificó la persecución a los maestros liberales y se implantó un sistema de educación confesional; es decir, de vigilancia sobre la moralidad de estudiantes y la sociedad.

Así, la *contrarreforma educativa*, a partir de los cambios generados en las disciplinas básicas de la enseñanza, conllevó la recatolización de la escuela y la sociedad, mediante un sistema que funcionaba sin contradicción. Por una parte, en la enseñanza de la historia predominaba del culto a los héroes y próceres de la historia, por otra, la educación cívica se fundamentaba en la obediencia y sometimiento a la autoridad y, por otra, la religión se preocupaba de que tales preceptos fuesen acatados. Con tales medidas, se implantó lo que se conoce como una conservatización de la sociedad.

Este ambiente social, político, económico y discriminatorio en educación, se halla permeado por las ideas de Laureano Gómez. Su concepción de democracia vertical: el voto popular servía para llevar a los más dotados a los altos mandos del Estado, mientras el populacho no tenía otra función que la de obedecer tales designios. La concepción de Estado, para Gómez, es igualmente excluyente: pretendía que sólo tuvieran representación en el poder delegados de los gremios, mientras la mayoría de la población permanecía ajena.

El modelo de Estado que proponía Gómez no se diferenciaba del modelo que había implantado Francisco Franco en España. La ideología política de Gómez se hace pertinente en este capítulo por la razón de que el modelo de pensamiento de Gómez se hacía manifiesto tanto en el orden social como económico del país, y con mayor relevancia en los pueblos de Boyacá.

En este orden social, manifiesto en la contrarreforma educativa, a partir de la enseñanza de la historia, la educación cívica y la religión, la desigualdad se legitimó, pues los contenidos de tales disciplinas, como se aprecia en el capítulo tercero, corroboraban tal orden.

3. La *tercera parte* de este trabajo, explica las preocupaciones contenidas en los dos primeros capítulos: se trata de un estudio de los textos y manuales de historia, en el que se muestra cómo sus contenidos contribuyeron a legitimar el orden social existente en el país y en el Pueblviejo de los años cincuenta.

Se parte del análisis de los textos de Henao y Arrubla, en los que de manera directa exponen el conflicto de la historia, entre *barbarie* y *civilización*, donde la barbarie y decadencia se halla presente en América, mientras la salvación viene de España. Este país representa la cuna de valores, de patriotismo, de abnegación y sacrificio. En este capítulo, se realiza así mismo, un recorrido por los diferentes temas de la historia: la América antes de los españoles, la conquista, la colonia, la independencia y la república.

Al mismo tiempo, se advierten las posturas de los diferentes historiadores, la gran mayoría de ellos proveniente de órdenes religiosas, como los jesuitas, los hermanos cristianos, los lasallistas y los maristas. Estos historiadores, como asegura Germán Colmenares, carecían de rigor historiográfico, y sus posturas no admitían comprobación, no podían sustentarse, pues sus fuentes se fundamentaban más en los prejuicios culturales de la época que en la investigación histórica.

Aun así, tales trabajos de historia estaban bajo la supervisión de la Academia de Historia. Sus aportes a la historia, no eran más que disertaciones moralistas, en las que sólo hacían presencia los héroes, los próceres y las personas que habían ocupado altos cargos en el país.

Las mayorías sociales no hacen presencia y, por el contrario, son aludidas mediante altas cargas de discriminación. De allí que en los pueblos de Boyacá, los contenidos de la historia y sus rituales en la educación cívica y la religión, tendieran a identificarse con los grupos sociales que ejercían tanto el poder económico como el control social, pues los textos (y los maestros) sólo hablaban desde una sola postura: la de los vencedores.

Igual papel desempeñan los textos de educación cívica y religión: los primeros, consideran que, para que la sociedad funcione, debe haber acatamiento a la autoridad, representada, dispuesta en orden de importancia, desde Dios hasta los miembros principales de la familia. De

allí que la sociedad excluida por la propiedad en los pueblos de Boyacá, debieran estar sujetos a los patrones y propietarios, en razón de que, de manera implícita, el sistema educativo así los disponía.

Por su parte, los cursos de religión, exponían la función de los seres humanos frente a la autoridad, manifiesta en Dios y en el orden social: la obediencia, mediante el acatamiento de los cánones religiosos y el cumplimiento de los deberes cristianos.

4. La *cuarta parte* del trabajo, busca explicar, ya en un ámbito local, cómo lo abordado en los tres capítulos precedentes se manifestó en la sociedad de un pueblo de Boyacá en los años cincuenta: el orden social y económico, la concepción del mundo, serían reflejo tanto de la tradición de tal orden como de su legitimación mediante la escuela.

Esta premisa, la de considerar cómo los postulados de la educación contribuyeron a legitimar un orden establecido, en la medida que los contenidos de la historia patria fueron acordes con la realidad social, política y económica de un pueblo, se aborda desde tres puntos de vista comprobados:

Por una parte, durante los años cincuenta, aproximadamente un 25% de la población de Puebloviejo, careciendo de tierra, vivían como arrendatarios o cuidanderos en tierras de grandes propietarios; les trabajaban en las labranzas pero no recibían salario. A cambio, el propietario les permitía vivir en sus tierras, y les daba una pequeña parcela para que los campesinos la cultivaran y repartieran la cosecha, entre el propietario y el campesino. Esto se llamaba “compañía”.

Por otra, el 9 de abril de 1948, propietarios y autoridades civiles, llamaron a gran parte de estos campesinos para que marcharan a Tunja, donde se encontrarían con otros grupos, para viajar a Bogotá a defender el régimen de Ospina Pérez.

Finalmente, a comienzos de los años cincuenta, gran mayoría de personas sin tierra, conformaron grupos que se integraron como porteadores y soldados de las milicias llamadas “guerrillas de paz” para combatir las guerrillas del llano. Estos integrantes fueron obedientes,

tanto a los patrones, como a las autoridades locales. En uno de los enfrentamientos contra las guerrillas del llano, se sabe que murieron al menos doscientas personas, de ambos bandos.

Tal obediencia a los requerimientos de patrones y autoridades explica no sólo el sometimiento hecho costumbre entre estos grupos, sino los mecanismos bajo los cuales tal obediencia se pudo concretar, esto es, el sistema educativo como legitimador de un orden social existente.

El descontento entre estos grupos excluidos empezó a germinar a partir de dos eventos bien definidos. Por una parte, la violencia no les había dejado sino dolor y miseria, pues las promesas de sus patrones por participar en la guerra, no se cumplieron: a los campesinos de Puebloviejo les habían prometido tierras en los Llanos, pero eso nunca sucedió.

De esta manera, los campesinos empezaron a perderle el respeto tanto a sus patrones como a sus jefes políticos. Así mismo, con la entrega de armas por parte de las guerrillas del llano, una relativa paz se estableció en los pueblos colindantes con los Llanos, y la producción agrícola pudo abrir paso a ciertas libertades, pues el trabajo se incrementó y los patrones se verían obligados a remunerar aun mínimamente a los campesinos.

Sin embargo, un acontecimiento aún más grande habría de generar una ruptura definitiva con el pasado: la introducción, a mediados de los años sesenta, de un producto agrícola que tuvo inmediatamente gran acogida: la cebolla larga. Este producto requirió de ingentes grupos de trabajadores, bien remunerados, que pronto empezaron a abandonar la tutela de sus antiguos patrones y a adquirir independencia social y económica, en la medida en que pudieron adquirir pequeñas propiedades y alcanzar un relativo ascenso social.

En este sentido, los cambios sociales que se darían a finales de los años sesenta no serían resultado de la escuela, sino de los cambios en la producción agrícola: de la diversidad de productos tradicionales con escasa demanda, se pasaría al monocultivo cebollero. En los años cincuenta, la escuela, entonces, no liberó, sino que coadyuvó en el sometimiento de la población, social y económicamente excluida.

En todo caso, en un municipio, cuya característica en la tenencia de la tierra ha sido el minifundio, con el monocultivo cebollero las tierras alcanzaron notorio valor, y esta vez hizo presencia un nuevo tipo de conflicto agrario, generado por el corrimiento de linderos. Este era el panorama que se advertía en los años setenta y que, avanzando el tiempo, ha superado en parte tales conflictos, aun cuando sigan latentes.

En conclusión el trabajo finaliza intentando responder cuál sería en el tiempo presente la finalidad, las funciones de la historia, para que cumpliera a cabalidad una tarea práctica, tanto en el reconocimiento de la realidad presente como en la proyección futura, en la transformación de tal realidad.

Es decir, para que el conocimiento de la historia, a diferencia de los años cincuenta, no se constituya en una repetición de nombres y de fechas, al lado de la veneración casi religiosa de los héroes, sino para que ese conocimiento, su comprensión, no sólo intervenga como conocimiento del pasado para entender el presente, sino para marchar al porvenir.

En este sentido, la historia que debería abordarse en la enseñanza, se fundamentaría en la necesidad de una historia liberadora, crítica, que permitiera reinventar el presente y brindar elementos para planear el porvenir. En otras palabras, la enseñanza de la historia, debe conllevar una generación, el surgimiento de una conciencia de la realidad, de conocimiento e interpretación del presente desde el pasado, para prever así el devenir de la sociedad.

**The functions of History: a social vision of the World
From educational practices, ideology and tradition.
Aquitania, Cuenca de Tota, 1946-1965**

Author: Efrén Mesa Montaña

Abstract

Key Words

Authority, backwardness, barbarism, bipartisanship, civilization, social classes, communism, conservatism, counterreformation, education, development, education, exclusion, homeland history, historiography, ideology, liberalism, active pedagogy, catholic pedagogy, poverty, educational reform, violence.

The purpose of the current work is to examine how education in the fifties of the twentieth century, based on the teaching of homeland history, civic education and religion, in the municipality of Puebloviejo (today Aquitania, in Boyacá), affected the conformation of society, during the years of violence, 1946-1965. That is, during the period of Ospina Perez' and Laureano Gómez' conservative governments, Rojas Pinilla's dictatorship and the two first National Front administrations.

Thus, the educational system, based on the teaching of the three disciplines mentioned above, is considered the foundation of the social, political and economic conformation of a municipality of Boyacá (even though the educational system would be national), and that would contribute to legitimize an existing social order: social and economic inequality, through the postulates of history, civic education and religion.

To do this, we start with the analysis of the Puebloviejo society in the 1980s, characterized by extreme individualism, even among previously excluded members of society. This individualism would be due to the economic boom of the spring onion monoculture, introduced in the mid-1960s, which contributed to “release” a large part of the society which remained subject to the bosses, without salary remuneration during the fifties.

This individualistic distinction entailed a wide social and economic differentiation, whose origin would be noticed in the unequal distribution and possession of land, where a minority boasted great properties, while most of the people lacked of land or had small properties.

Moreover, the primary characteristic of the land possession of an important fraction of society was evident in the *minifundio* (small plots), which would be expressed in the high value of the land, with the change of the agricultural production in the 1960s, as well as in the conflicts that would arise by the landslide.

In this way, the starting point is the analysis of the present to investigate its origins in the past, as it can be deduced from Josep Fontana’s historical research proposal. At the same time, the pretension of this work is to start from the examination of a national reality to reach a local one, since it is inferred that the educational system which prevailed in the time of the study covered the entire country, and would redound to the conception of the reality by a specific social group.

Therefore, the work is part of *education history*, connected to political ideology and social and religious conflicts, which influence the social, economic and cultural conformation of a town. In this sense, the work uses the *historical method* in research, while using some oral sources to corroborate and confront some bibliographic data.

Following these presuppositions, and taking into account that the education of the fifties influenced the conception of the world (and even the cultural conformation), of society, starting with the teaching of fatherland history, Civic education and religion, displacing the community values acquired during the Liberal governments of the 1930s, and generating gradually an intolerant society, is the manner to seek how this process was implemented.

In this direction, the work is divided into four parts, which look for the answer to the question raised in a guide of this work: *in the period of Violence (1946-1965) how political and religious ideology affected the school and its educational programs, contributing to the transformation and conformation of the present society of the municipality of Aquitane, in the basin of the Lake of Tota, Boyacá?*

Thus, the three initial chapters attempt to warn and show the process of formation of an intolerant society, which would take place at the national level and reach the local one, which are in this case the towns of Boyacá. That process would begin in the full Liberal Republic, through the attack to the clergy, the intelligentsia and the conservative party, in Laureano Gómez' leading voice, to the constitutional reform of 1936.

This process should also be reinforced through the educational system that became confessional based on the educational counter-reform of 1948 and 1950, which sought to increase the hours of homeland history, civic education and religion in education, and whose contents were imbued of exclusion and intolerance.

The hard attack that the liberal government faced during the sixteen years of administration by conservatism and clergy, as well as the confessional educational Counter-reformation, led to the fragmentation and ideological polarization of society, whose differences would be expressed in violence, with a probable balance of more than three hundred thousand victims.

To conclude it can be said that the four parts that make up this work have as a purpose to explain how the educational system of the 1950s helped to the formation of an intolerant society, while contributing to legitimize a social and economic inequality in the towns of Boyacá. In that sense, the school did not release, but subdued the society at the expense of interests which were diluted among political ideology, religious beliefs and economic interests of a minority.

1. Planteamiento del problema

La población de Aquitania, en la cuenca del lago de Tota en Boyacá, se ha caracterizado en los últimos años por un marcado individualismo (Raymond, 1990). Algunos miembros de la sociedad, evocan tiempos pasados en los que todos los pobladores parecían conocerse y el sentido de comunidad se tenía en gran estima. Preocupa, por ejemplo, la presencia de indigentes y personas mayores, conocidos de la sociedad y con parientes en el municipio, pero ajenos a sus circunstancias.

La descomposición social ha permeado también a la población infantil. La alta tasa de abandono escolar en las últimas décadas se explica por la preferencia de los niños y sus familiares por las labores agrícolas (Unicef, 1997). Además, los niños pretenden parecerse a sus padres, incluso en el consumo de bebidas alcohólicas, cuya costumbre se ha establecido para mitigar las duras faenas que implica cosechar la cebolla larga, único producto agrícola que se cultiva en la cuenca de Tota. Las jornadas de trabajo son extenuantes y comienzan siempre desde el amanecer (Alarcón Glasinovich, 1996), impidiendo así que los niños asistan a la escuela. Aun así, desde ya el niño augura éxito económico, distanciamiento y diferenciación social fundamentada en el respaldo del dinero.

La diferenciación social y económica en Aquitania es absolutamente marcada. La desigual distribución y tenencia de la tierra se advierte de manera alarmante: dos personas poseen la misma cantidad de tierra que ochenta personas (Castellanos, 1994; Pérez Preciado, 1973). Esta proporción se ha mantenido casi igual desde el periodo de estudio (Pérez Preciado, 1973).

Frente a este problema, el habitante de Aquitania, particularmente de las zonas rurales, evidencia subordinación y, al mismo tiempo, una vehemencia espontánea. Esta dualidad parece explicarse en la limitación que tal orden impone en su desarrollo social. El habitante urbano guarda cierta distancia con el poblador rural. Se trata de una distancia que impide el trato, pues se lo advierte como ajeno, que no hace parte de la misma extracción social. Podría decirse que se hace manifiesto un cierto prejuicio de clase, aun cuando las personas no guarden diferencias de origen.

Por otra parte, la sociedad aquitanense actual, no es la misma que residió en el periodo de estudio propuesto. Muy pocas personas de tal época residen en el municipio. Al lado de inevitables fallecimientos, familias y miembros de familias han ido migrando paulatinamente hacia las ciudades vecinas y en gran mayoría hacia Bogotá, de manera que sus descendientes y migrantes de municipios aledaños conforman la sociedad actual. Un éxodo gradual ha ido lentamente deshaciendo la memoria de quienes entonces hicieron el municipio.

Así, pues, frente a este panorama, nos preguntamos cómo, de qué manera y bajo qué influjos, se produjeron estos elementos de descomposición social; de qué manera una sociedad que coexistía en valores comunitarios, se transformó en una sociedad individualista. Para ello, hemos considerado a la escuela como factor primario de transformación social, y de allí su incidencia en todos los estamentos sociales. Así, la pregunta central es:

— ¿De qué manera, en el periodo de la Violencia (1946-1965), el ideario político y religioso, incidió en la escuela y sus programas educativos, contribuyendo de tal manera en la transformación y conformación de la sociedad actual del municipio de Aquitania, en la cuenca del lago de Tota, Boyacá?

En virtud de lo anterior, consideramos, además, las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera y mediante qué elementos, durante los años treinta y cuarenta se generó un ambiente social, político y económico que no encontró oposición durante los años de la Violencia?

2. ¿Cómo se adaptó la contrarreforma educativa de finales de los años cuarenta al nuevo orden social establecido durante el gobierno de Laureano Gómez?

3. ¿Cómo, la historia patria, la religión y la educación cívica, favorecieron la conformación de la sociedad acorde con los planteamientos y exigencias del Estado y la Iglesia en los años cincuenta?

4. ¿De qué manera contribuyó la escuela, desde la enseñanza de la historia, en la conformación social del municipio de Puebloviejo (Aquitania), en Boyacá, y en ello, cuál fue su respuesta durante el periodo de la Violencia?

2. Justificación

El interés que motivó la realización de este trabajo se puede explicar de la siguiente manera:

1. En primera instancia, habiendo tenido origen en el municipio objeto de estudio, durante mis años de escuela, en los setentas, la enseñanza de la historia correspondía a la historia patria. El bachillerato, en los años ochenta, aún guardaba esa postura en la enseñanza de la historia. Esto lo advertí no precisamente en la escuela, sino ya a partir de lecturas distintas en la universidad. De tal manera, la preocupación inicial fue que, si la historia que ofrecía la escuela se presentaba falseada o, aún más, permeada por una carga ideológica, de igual modo se concebiría el mundo y se actuaría según tales presupuestos.

2. Así, en conversaciones con personas del municipio, se pudo establecer que la enseñanza de la historia patria durante los años cincuenta y aun sesenta del siglo XX, no sólo en el municipio de Puebloviejo, en Boyacá, sino en todo el país, se enseñó con mayor rigor, suscitando en las personas comportamientos incluso intolerantes durante una conversación sobre algún evento del pasado, en los que no aceptaban sino lo que les había dicho el maestro.

3. Lo anterior conduciría a inferir que la enseñanza de la historia patria había contribuido en la formación de una sociedad funcional, con los presupuestos del ciudadano requeridos por la Iglesia y el Estado, a la vez que, advirtiendo las disparidades sociales en el municipio, habría coadyuvado en la legitimación del orden social y económico existente en los años cincuenta. Esta premisa última, la de la legitimación del orden establecido mediante la enseñanza de la historia, la educación cívica y la religión, sería la que se intentaría justificar mediante la realización del presente trabajo.

4. En este sentido, de manera implícita, se pretende que sus resultados contribuyan a indagar por las prácticas educativas que moldearon las sociedades de entonces, impulsadas por los

caprichos e intereses de los gobiernos de turno, la Iglesia y los poderes económicos locales, desplazando formas de vida, en beneficio de estos sectores dominantes. Así, se podrá dar respuesta a las contradicciones sociales que embargan la época actual, y de allí proponer salidas más democráticas a las tensiones y conflictos que enrarecen el presente y, por ello mismo, el porvenir de toda la sociedad.

3. Contextualización

El desarrollo del presente trabajo se inscribe en el transfondo de la violencia bipartidista de los años cincuenta, la dictadura de Rojas y el Frente Nacional, permeado, en el ámbito internacional, por los presupuestos ideológicos de la Guerra Fría, en su lucha contra el comunismo.

De tal modo, la enseñanza de la historia patria, la educación cívica y la religión, durante este periodo, se constituyó en la bandera del sistema educativo colombiano, en su preocupación de formar al ciudadano ejemplar: católico, obediente de la autoridad, abominador del comunismo (que identificaba con el ateísmo), y ferviente respetuoso de la ley.

Aun cuando durante este periodo se presentaron cambios políticos en el país, como la dictadura de Rojas Pinilla y posteriormente el Frente Nacional, éstos no afectaron el sistema educativo, pues la enseñanza de la historia patria, la educación cívica y la religión, continuaron con los mismos presupuestos, hasta principios, aun, de los años ochenta. Gracias a ello, la concepción de la realidad y su respuesta por parte de la sociedad, habría de ser afectada, particularmente, en la marcada intolerancia frente a ideas y religiones diferentes a las profesadas por la sociedad objeto de estudio.

4. Balance historiográfico

Los textos que a continuación se relacionan, tiene que ver con el tema propiamente dicho entorno a la enseñanza de la historia patria y de las contradicciones que, en el campo del sistema educativo, se han advertido.

Entre los discursos, conferencias e informes que presentara Agustín Nieto Caballero, entre 1930 y 1937, su informe sobre el estado de la educación en el país (“Realizaciones” (1935). En

La segunda enseñanza y Reformas a la educación, Bogotá, 1964), establece, además, la noción de educación de Nieto Caballero, y los objetivos que la llevarían a convertirse en el motor de transformación social y económica del país. El ideario educativo de Nieto Caballero, afrontaría la crítica de los conservadores durante los años de la República Liberal; de ahí su importancia, en la medida en que permite confrontar dos visiones sobre la educación en la historia colombiana.

El texto de Gabriel Anzola Gómez (*Orientaciones sobre segunda enseñanza*, Librería Colombiana Camacho Roldán Bogotá, 1939), se hace necesario para comprender las preocupaciones educativas de la República Liberal. Esto se advierte en las propuestas de planes de estudio de entonces, donde se plantea la necesidad de enseñar matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales, historia, instrucción y educación cívica, historia de la filosofía, pero sobre religión, donde el autor advierte que, “deliberadamente nos hemos abstenido de tratar el tema referente a la educación religiosa, en cuanto mira a su metodología y aun su bibliografía, por considerar que tales direcciones competen exclusivamente a las autoridades eclesiásticas”. Es decir, la libertad de cultos, contemplada en la Reforma de 1936, es tenida en cuenta por el autor a la hora de tocar el tema religioso. Frente a la enseñanza de la historia, considera fundamental en la medida que ésta permite “la comprensión de las condiciones en que se halla el ciudadano colombiano y en la manera como los distintos acontecimientos lo han colocado en su posición actual”. Esta manera de ver la historia, corresponde a la visión moderna de desarrollo, implícita en las propuestas de gobierno, que buscaban realizar un balance sobre el estado del país, y de allí proyectarlo al desarrollo económico y social.

Frente a las propuestas de enseñanza de la historia durante la República Liberal (que planteara Anzola Gómez en 1939), se hace presente la propuesta que se va a implementar con el regreso de los conservadores al poder, a partir de 1946, en el libro de Miguel Aguilera (*La enseñanza de la historia en Colombia*, México, 1951). Este libro, encargado por la Academia de Historia, plantea la necesidad de la enseñanza de la historia patria y los medios para propiciarla. Bajo la propuesta de que la historia patria es elemento de perfeccionamiento moral, establece los mecanismos de su enseñanza; la propuesta se centra en que la historia debe ocuparse del culto a los héroes, los próceres y los hombres venerables. El autor complementa la propuesta adicionando la legislación

vigente, además de los programas de enseñanza de la historia. El texto es clave en virtud de que permite apreciar la concepción de la historia durante la época de estudio del presente trabajo.

Un texto importante, que permite ver los idearios de la contrarreforma educativa en los contenidos y programas de estudio, es el de Emeterio Duarte S. (*Instrucción y educación cívica para la enseñanza primaria y preparatoria de bachillerato*, Editorial Iqueima, Bogotá, 1952). En éste, se observa cómo, en 1952, la “enseñanza de los estudios sociales”, en el programa de instrucción cívica, para la escuela rural y primer año, se establecía la noción de *autoridad* como fundamento clave de la formación moral, cuya preocupación era manifiesta en el ideario educativo conservador: “Dios, creador del mundo, manda; éste debe obedecerle. Dios es la suprema autoridad. Toda autoridad viene de Dios. Quiénes representan la autoridad de Dios en el hogar, en la escuela, en el poblado, en la parroquia, en el municipio, en el departamento y en la nación. Bienes que resultan de la obediencia de la autoridad: orden, tranquilidad, progreso...”.

El libro de Julio Hoenigsberg (*Las fronteras de los partidos políticos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar de la república desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*, Bogotá, 1953), establece el enfrentamiento político bipartidista que ha caracterizado al país durante la república, y en esto, cómo la legislación escolar se ha visto influida. En sí, establece el autor, a lo largo de la historia republicana, la enseñanza — y en este caso, la enseñanza de la historia—, es vivo reflejo de los conflictos bipartidistas, en los que las fronteras de los partidos se diluyen. Los textos de Anzola Gómez (1939) y Aguilera (1951), citados anteriormente, son vivo reflejo de los comentarios del autor.

El libro de Luis Antonio Bohórquez Casallas (*Evolución educativa en Colombia*, Bogotá, 1956), permite ver el proceso en el que la escuela y el sistema educativo se han desenvuelto en Colombia. Mediante el análisis de la legislación educativa, el autor advierte en el sistema escolar colombiano, avances y retrocesos, intervenidos siempre por el influjo de la cuestión política, presente en todas las administraciones de gobierno.

El libro de Orlando Fals Borda (*El hombre y la tierra en Boyacá. Desarrollo histórico de una sociedad minifundista*, Bogotá, 1957), aun cuando no se trata de un texto de pedagogía ni de

historia de la educación, permite ver las condiciones de vida de la población rural en edad escolar durante los años cincuenta. La investigación fue realizada por el autor a comienzos de la década de 1950, y muestra tanto las condiciones de vida que mantenía la población de Puebloviejo, la tenencia de la tierra, el empleo de las personas sin tierra como cuidanderos en tierras de los patrones; en sí, las desigualdades imperantes entre las mayorías excluidas de tipo rural y, por ende, la población en edad escolar, la cual, antes que la escuela, debía ayudar en las labores agrícolas a sus padres.

Como hemos advertido, información valiosa sobre la región se halla en trabajos de tipo ambiental. Así, el trabajo de Joaquín Molano Campuzano (*El lago de Tota*, Bogotá, 1960) aun cuando se trata de un trabajo *socioambiental* en la cuenca del lago de Tota, dilucida los problemas de índole social en los que se halla inmersa la población, particularmente los niños en edad escolar. Se trata de una combinación de información técnica con los resultados de trabajo de campo, en los que el autor retrata a los pobladores con sus creencias, sus formas de vida, sus precariedades, durante el tiempo en que llevó a efecto la investigación, a finales de los años cincuenta, pero, lo que es más, las condiciones precarias de la población escolar, donde la deserción, la mala calidad educativa, las pésimas instalaciones escolares, el analfabetismo y la desnutrición, son las constantes en la región.

El texto de Orlando Fals Borda (*La educación en Colombia. Bases para su interpretación sociológica*, Bogotá, 1962), permite explicar los avatares sociales de principios de los años sesenta como resultado de la contrarreforma educativa; esto es, que la reforma educativa de 1936, en la que se procuraba eliminar las formas de coerción sobre los estudiantes, para que éstos asumieran la enseñanza con entusiasmo, no se había podido concretar gracias a la resistencia del clero y el partido conservador. Por tanto, en la década de los sesenta, como resultado de las medidas educativas tomadas a partir de 1948, en las que primaba el peso de la tradición, la preponderancia de la estructura de clase y, en ésta, la interferencia de los poderes locales, se había frenado la transformación social, cuya evidencia se advertía en los años sesenta. En consecuencia, no sólo se hacía evidente en el malestar social de las mayorías, sino que coadyuvaba en la explicación del fenómeno de la violencia, mayormente expresa en las áreas rurales del país.

Uno de los primeros textos que empiezan a cuestionar a la historia patria, por desconocer aspectos “socioeconómicos en la evolución del Nuevo Mundo”, fue el de Juan Friede (Introducción a *Descubrimiento y conquista del Nuevo Reino de Granada*, Bogotá, 1965); en este texto, advierte que la historia “heroica”, tiene en cuenta sólo aspectos que conciernen al historiador, en los que valora los hechos de los héroes de manera individual, guiándose sólo por apreciaciones de tipo personal. Anota, además, que la historia “heroica” o patria, sería la expresión de intereses ajenos a los temas de investigación, pues en ellos se advierte “lazos de índole personal”, “vínculos de familia o linaje; militancia en el mismo partido político” o lo que era más, “identificación dentro de una corriente ideológica” entre “el héroe y el historiador”, de lo que se insinúa el desconocimiento o exclusión de las demás capas sociales, y de allí la generación de una sola y cuestionable visión de la historia.

Para comprender las propuestas educativas del programa de gobierno de López Pumarejo, *La Revolución en Marcha*, el texto de Humberto Quiceno Castrillón (*Pedagogía católica y Escuela Nueva en Colombia, 1900-1935*, Bogotá, 1988) ofrece elementos clave: López había considerado a la educación como motor de desarrollo, si se trataba de modernizar y de integrar la sociedad. Estas premisas parecían desprenderse del informe rendido por Agustín Nieto Caballero, director nacional de la educación primaria en los primeros años de la República liberal. Nieto Caballero creía que el maestro era un soldado de la reforma, y que si no se contaba con él ésta no se podría hacer. En su consideración, no bastaban decretos, ideas ni intenciones, pues era necesario que el maestro nuevo ocupara “los puestos de dirección, de mandos medios, que ocupe y se asiente en las regiones, en toda escuela de pueblo,” con el propósito de “ganarle espacio a la Iglesia”.

Advertir cómo la historia patria estaba vigente todavía en 1989, a la vez que la defensa de ésta por parte de la Academia, en medio de un clima de intolerancia política, de criminalización y persecución de sectores políticos de izquierda, en cuyo contexto el ataque contra los autores que ya ponían en marcha la “Nueva Historia” estaba a la orden del día, lo encontramos en un artículo de Jorge Orlando Melo (“Academia vs. Nueva Historia. Polémica mal planeada”. En *Lecturas Dominicales* de *El Tiempo*, 9 de abril de 1989). El texto es pertinente en la medida en que nos ofrece la mirada de la Academia entorno a la historia patria, y el clima de intolerancia que

generó, pasar por alto el pasado glorioso de los próceres. En perspectiva, el texto de Melo nos remite a los años cincuenta, donde la enseñanza de la historia patria conllevaba tanto la intolerancia como discriminación de sectores sociales marginados.

En concordancia con el artículo de Jorge Orlando Melo, se halla el informe de Marisol Cano Busquets (“El debate por la Historia: dialogar ante la intolerancia”. En *Magazín Dominical de El Espectador*, # 316, 30 de abril de 1989). A raíz de la aparición de dos textos de historia para noveno grado, la Academia y los diarios *El Tiempo* y *El Siglo*, atacaron hasta la amenaza a sus autores. El diario *El Espectador* convocó un debate para discutir los problemas que afrontaba la historiografía de los años ochenta. Las notas fueron recogidas por Marisol Cano Busquets. Los historiadores, Salomón Kalmanovitz y Rodolfo de Roux, fueron duramente criticados por la Academia, en cabeza de su presidente, Germán Arciniegas. La crítica que se había dado desde los periódicos, conllevó que de Roux debiera abandonar el país. Así, en tal debate de ideas, donde no había acuerdo, se concluía que el problema radicaba en que en Colombia “la intolerancia ha estado, claramente, de un lado, y la Historia que se ha enseñado ha sido intolerante frente a las ideas nuevas”. Estas percepciones nos permiten admitir que la historia patria, a la vez que generó intolerancia, excluyó a la mayoría de la población colombiana.

En concordancia con los textos de Melo y Cano Busquets, Germán Colmenares (“La batalla de los manuales”. En *Revista Universidad Nacional*, Bogotá, mayo-junio de 1989) cuestionó duramente la historia patria, tanto por la ausencia de sustento que ofrece en sus contenidos, como por la carga de juicios de valor en éstos, donde la valoración de los héroes y el legado español han sido tomados por sus diversos autores como una epopeya de la Historia. En tal sentido, la subvaloración de las civilizaciones americanas durante la conquista y sus descendientes actuales, no sólo se mantienen vigente, sino que conlleva cargas de exclusión e intolerancia, más cuando, dice el autor, el país se hallaba en medio del caos de la violencia política, a finales de los años ochenta.

Uno de los primeros textos que intentará explicar el fenómeno de la recatolización de la escuela y la sociedad, es el de Aline Helg (La educación en Colombia. 1946-1957”. *Nueva Historia de Colombia*, Vol. IV, Bogotá, 1990). Después de los acontecimientos del 9 de abril, la

clase política que había incitado a la barbarie se preguntó quiénes eran los responsables de los hechos, y llegaron a la conclusión de que la responsabilidad recaía sobre el sistema educativo legado por el gobierno de la República Liberal. Si bien es cierto, el gobierno conservador de Ospina Pérez había intentado guardar los radicalismos y procurado una administración de Unión Nacional, en la que ministros y otros funcionarios pertenecieran a los dos partidos, de modo que entre 1946 y 1948 los ministros de educación habían sido liberales. En este sentido, Aline Helg, ilustra los pormenores de este proceso, en el que para “socializar” las medidas tomadas en la contrarreforma educativa, el gobierno se valdría tanto de la prensa como de la radio.

Un texto necesario para entender la oposición del clero a la Reforma de 1936, en aspectos educativos, es el de Jorge Mora Forero (*Los conflictos educativos entre la Iglesia y el Estado. Primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938*, Bogotá, 1996). La reforma educativa, particularmente en lo que tenía que ver con la injerencia de la religión en la educación, afrontó abiertas críticas por parte de la Iglesia, que no cesaron durante los dieciséis años de gobierno liberal. Monseñor Perdomo, por ejemplo, alegaba que con la libertad de cultos se dejaba a la Iglesia católica “al ras con las demás religiones falsas”. El texto, que se apoya en documentos de las sesiones de debate sobre la reforma, es clave a la hora de explicar cómo, durante los años treinta, se va configurando una sociedad intolerante.

En la necesidad de comprender la historia de la educación en el periodo de estudio, el texto de Aline Helg (*La educación en Colombia, 1918-1957*, Bogotá, 2001) se hace fundamental, pues nos permite tener una visión de conjunto sobre las premisas que guiaron los objetivos de la educación, tanto durante la República Liberal como durante la contrarreforma educativa de 1948.

Para advertir las consideraciones de López Pumarejo plasmadas en la reforma constitucional de 1936 en aspectos educativos, el artículo de Carlos Jilmar Soler (“El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir. Apuntes sobre la década del treinta”. En Martha Cecilia Herrera y Carlos Jilmar Díaz, compiladores, *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, 2001), se hace necesario. Allí se advierte que López cuestionó las tesis deterministas de la degeneración racial, las dificultades climáticas y geográficas o el bipartidismo político como las causas del atraso económico del país. Por tanto, para sacar al “pueblo” de tal atraso, se

necesitaba de orientación, tutelaje y reeducación de costumbres. Estas premisas se verían reflejadas en la reforma constitucional de 1936, y se advierten así mismo, en las premisas de Nieto Caballero (1935) y Anzola Gómez (1939), que tanto inspirarían la reforma, como la reflejarían.

Un texto clave, que indica el proceso de construcción de ciudadanía desde la enseñanza de las ciencias sociales, más desde la historia, es el de Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla Díaz y Luz Marina Suaza (*La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia, 1900-1950*, Bogotá, 2003). En éste, se recorren los primeros cincuenta años del siglo XX, analizando los contenidos de los manuales de enseñanza de la historia, en aspectos como la construcción de la identidad nacional, el patriotismo y, en esto, la formación del ciudadano ejemplar, durante los gobiernos conservadores de mitad del siglo XX; es decir, el ciudadano cristiano y patriota.

El texto de Alexis Pinilla (*La educación en Colombia. Debates y tensiones*, Bogotá, 2003), hace un recorrido por la historia de la educación, y señala las preocupaciones de los gobiernos liberales, en los años treinta, y conservadores, en los años cincuenta. Se advierte así, las principales tensiones que surgen tanto en la República Liberal como durante el regreso de los conservadores al poder, a partir de 1946, donde se intensificó la enseñanza de la “historia patria”, que subordinaba la historia a un conjunto de virtudes de la cultura nacional, centrada en la tradición autoritaria, y a la lógica de la desconfianza, de la vigilancia y el control, mientras el individuo y la sociedad permanecían ajenos.

El tema de la “recatolización” de la educación a partir de 1946, ha sido tratado por diversos autores, aun de manera breve. Sin embargo, aportes clave se hallan en el ensayo de Quiceno, Sáenz Obregón y Vahos (“La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997”. En Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter (comps.), *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, Siglo XX*, tomo II, Bogotá, 2004). Con la caída de la República liberal, hacia 1946, el país afrontó una contrarreforma educativa en la que la intolerancia y el fanatismo se perfilaban de manera radical. En medio de la violencia, el nuevo gobierno conservador tomó una serie de medidas que apuntaron al retorno de “la pedagogía

oficial confesional de finales del siglo XIX”, que se aplicaría en el gobierno de Ospina Pérez, y se haría drástica durante el gobierno de Laureano Gómez, esto es, la *recatolización* de la escuela y la sociedad, en cuyo contexto pretendemos nuestro trabajo.

El libro de Alexander Betancourt (*Historia y nación*, Medellín, 2007) realiza un análisis entorno al desarrollo de la disciplina histórica en Colombia, desde el siglo XIX hasta la aparición de la Nueva Historia, en los años sesenta. Elemento clave para comprender cómo, desde la escritura de la historia, mientras se privilegiaba la concepción de nación, se negaría de la historia a una buena parte de la sociedad, con las consecuencias ya admitidas en buena parte de los trabajos aquí reseñados; es decir, la intolerancia y la discriminación latente en la sociedad colombiana.

En el ámbito internacional, un libro que retrata fielmente cómo era la enseñanza de la historia en la España republicana, a principios de los años treinta, y cómo, con el ascenso de Franco al poder, al final de esa década, tales presupuestos se excluyen, poniendo en su lugar una historia de héroes, batallas, nombres y fechas, es el Josep Fontana (*Enseñar historia con una guerra civil por medio*, Barcelona, 1999). En este libro, Fontana presenta dos textos para la enseñanza primaria: el primero, *Mi primer libro de historia*, realizado por el profesor Daniel González Linacero, no hablaba de guerras ni conquistas, sino que explicaba cómo vivían los hombres y de las acciones que debían realizarse para vivir solidariamente. El libro, publicado en la España franquista, suscitó la intolerancia del régimen con la consecuente muerte del autor. El segundo libro, *Manual de Historia de España. Primer grado*, publicado en 1939, se hizo obligatorio en las escuelas públicas de España; en éste, la historia era una sucesión de guerras y hazañas realizadas por personajes míticos, además de que sus planteamientos eran reforzados con prejuicios racistas y de animadversión a las ideas contrarias al régimen de Franco. Estos dos textos retratan, de alguna manera, los mismos conflictos educativos que habrían de suscitarse en Colombia, durante los años treinta y los años cincuenta; es decir, casi simultáneamente.

Un texto que puede contribuir a corroborar las preocupaciones de nuestro trabajo, tanto en los aspectos de la “legitimación” de la “verdad” en la historia, es el de Josep Fontana (“Las guerras de la historia”. En *La historia de los hombres*, Barcelona, 2001). Se advierte aquí por qué las

clases dominantes producen y difunden la historia que les conviene, como había advertido Juan Friede en 1965. En este sentido, expone por qué los gobiernos se han preocupado por controlar la producción historiográfica, nombrando cronistas o historiadores oficiales (que en Colombia, en los años cincuenta, se pueden encontrar en las comunidades religiosas: hermanos cristianos, jesuitas, lasallistas, maristas), bajo el control presumible de academias. Esta preocupación se encamina, particularmente, en vigilar los contenidos que se transmiten en la enseñanza de la historia, que, como en nuestro país, enfrentado en conflictos bipartidistas, conduce al recrudecimiento de los conflictos.

En tal sentido, dadas las ideologías políticas diferentes, las versiones de la historia, la interpretación del pasado, vista desde posturas políticas diferentes, conduce a verdaderas “guerras de la historia”. Así, la historia no es neutra y, como en nuestro país, en los años cincuenta, ha sido la expresión de los poderes en el gobierno, siempre en procura de salvaguardar intereses de clase.

5. Objetivos

1. Establecer la manera y elementos mediante los cuales durante los años treinta y cuarentas se generó un ambiente social, político y económico acorde con la ideología política de años de la Violencia.
2. Identificar el proceso mediante el cual la contrarreforma educativa de finales de los años cuarenta se adoptó al nuevo orden social establecido durante el gobierno de Laureano Gómez.
3. Develar los contenidos de la historia patria, la religión y la educación cívica, y los mecanismos que favorecieron la conformación de la sociedad, acorde con los planteamientos y exigencias del Estado y la Iglesia en los años cincuenta.
4. Identificar los elementos empleados por la escuela, desde la enseñanza de la historia, en la conformación social del municipio de Pueblo Viejo, en Boyacá, y en ello, su respuesta como sociedad durante el periodo de la Violencia.

6. Metodología

En virtud de que el presente trabajo se inscribe en el ámbito de la historia de la educación, en la que no se está ajeno tanto de la ideología política, los conflictos sociales y religiosos, que influyen en la conformación social, económica y cultural de un pueblo, en cada una de las partes que lo conforman, se recurrirá al empleo del método histórico, por una parte, y a la utilidad de fuentes orales, por otra.

En lo primero, a partir de la premisa de que el objetivo inmediato del conocimiento histórico se compone de hechos o datos empíricos, que tienen una existencia real y que sólo son cognoscibles por vía de la investigación histórica; como los hechos no hablan por sí solos, los hace hablar el historiador, mediante su búsqueda, y los organiza desde sus preguntas. En lo segundo, se tendrán en cuenta las fuentes orales, en razón, por una parte, de que éstas son en sí mismas una metodología cuyo fin es el de preservar el conocimiento de eventos históricos, tal y como fueron percibidos por los participantes, aun cuando en ello se halle implícita cierta subjetividad, y por otra, para confrontar y corroborar algunos datos de las fuentes escritas. De tal manera, se pretende emplearlas como *fuentes*, y en la función de darle fortaleza al trabajo.

Las fuentes orales (algunas de éstas escritas y otras grabadas en cintas magnéticas), resultado de entrevistas a veinte personas, nacidas entre 1930 y finales de los años cincuenta, tuvieron como preguntas las siguientes: en el Puebloviejo, ¿cuántos años estudió?, ¿qué enseñaban los maestros?, ¿quiénes asistían a la escuela, esto es, ricos y pobres?, ¿cómo era la jornada escolar?; a partir de la enseñanza escolar, ¿cómo veían los estudiantes a las autoridades del municipio?, ¿cómo era la gente de esta época?, ¿cómo era la relación entre ricos y pobres?, ¿cómo vivían los ricos, a su vez que los pobres?, ¿quiénes gobernaban el pueblo?, ¿cómo se afectó el pueblo durante la época de la violencia?, ¿quiénes y por qué debieron ir a la guerra contra las guerrillas del llano en los años cincuenta?, ¿cómo se empezó a transformar el municipio, de un pueblo de diversidad agrícola al monocultivo? Sus respuestas, si bien no harán parte del cuerpo del trabajo, se tendrán en cuenta en la medida que sea necesario corroborar o confrontar un dato.

Inicialmente, el desarrollo del trabajo se propone en *cuatro partes*, en las que se buscará dar respuesta a las preguntas planteadas en nuestro planteamiento del problema:

1. De esta manera, *la primera parte* del trabajo se desarrollará de la siguiente manera: teniendo como base los textos de Agustín Nieto Caballero (*La segunda enseñanza y reformas a la educación*), en los que se halla su propuesta de educación, que sería acogida por los gobiernos liberales entre 1930 y 1946, y el texto de Gabriel Anzola Gómez (*Orientaciones sobre segunda enseñanza*), en el que se brinda una visión de la función educativa y del papel de la enseñanza de la historia como vehículos de transformación social, igualmente acogidos por los gobiernos liberales, se buscará explicar por qué, durante los años treinta y cuarentas, el sistema educativo fue atacado tanto por la Iglesia como por el partido conservador, más cuando las concepciones de educación de Nieto Caballero y Gómez Anzola estaban dirigidas al desarrollo intelectual del niño y del progreso material de la nación.

En esta medida, se explicará cuáles fueron los medios empleados por el clero y los conservadores para demeritar el sistema educativo y cuáles serían sus consecuencias. En igual dirección, se pretende explicar cuáles son las *funciones* de la historia; es decir qué objetivos perseguían durante la época de estudio.

Así mismo, se buscará demostrar en este primer capítulo, cómo, mediante el ataque al sistema educativo y su asociación con la degeneración moral, el ateísmo y el comunismo, se habría de generar un ambiente de intolerancia, que repercutiría en los años cincuenta. Para ello, se recurrirá a los textos de enseñanza de la historia de la época y fuentes secundarias sobre la historia de la educación en Colombia.

2. *La segunda parte* del trabajo intentará explicar cómo, como resultado del ataque al sistema educativo de la República Liberal, con la llegada de los conservadores al poder, a partir de 1946, se llevó a efecto una contrarreforma educativa, que conllevó la recatolización de la escuela y la sociedad a partir del incremento de las horas de clase de religión, la enseñanza de la historia, con el predominio del culto a los héroes y próceres de la historia, y mediante la educación cívica, fundamentada en la autoridad.

Así mismo, en este capítulo, se hace necesario explicar el pensamiento de Laureano Gómez, desde su punto de vista religioso, y su concepción de democracia y de Estado. Esto, porque el municipio objeto de estudio, se presume de mayorías conservadoras y, para la época de estudio, en el municipio de Puebloviejo (Aquitania), el modelo de pensamiento de Gómez se hacía manifiesto en el orden social y económico: una democracia vertical que mostraba la tenencia de la tierra en pocas manos, mientras quienes carecían de este recurso vivían como arrendatarios en sus tierras, como se advierte en el texto de Orlando Fals Borda (*El hombre y la tierra en Boyacá*). Por tal razón, se intentará explicar cómo el orden social y económico funcionaba acorde con las ideas de Gómez y, en esto, de qué manera, con la contrarreforma educativa, y mediante la enseñanza de la historia, tal desigualdad se legitimó. En este capítulo, buscaremos emplear documentos sobre legislación educativa y fuentes secundarias centradas en el pensamiento de Gómez.

3. En la *tercera parte* buscaremos dar explicación a los dos capítulos precedentes, desde el análisis de los textos y manuales de historia, y de qué manera sus contenidos contribuirían a legitimar el orden social existente en el Puebloviejo de los años cincuenta.

Esto es, como se intentará en el primer capítulo, que desde los años treinta se inició una campaña de desprestigio en contra de las reformas liberales, particularmente del sistema educativo, lo cual conllevaría, como buscaremos explicar en el segundo capítulo, una contrarreforma educativa con el cambio de gobierno, a partir de 1946, que se intensificaría durante el gobierno de Laureano Gómez mediante la recatolización de la escuela y la intensificación de la historia patria; es decir, un sistema de enseñanza totalmente contrario al empleado durante la República Liberal.

Así, en contraposición a los textos de Nieto Caballero y Gómez Anzola, que serían los guías durante la República Liberal, el libro de Miguel Aguilera (*La enseñanza de la historia en Colombia*), nos servirá para explicar cuáles serían las *funciones* de la historia a partir de los años cincuenta, pues en éste se recoge el ideario de la historia patria, cuyas propuestas se pondrían en práctica en los años cincuenta. Tal ideario se llevaría a efecto mediante los manuales de historia patria, a cuyo cargo estuvieron los hermanos maristas, cristianos, lasallistas y jesuitas, bajo la

supervisión de la Academia de Historia. De tal manera, procuraremos examinar los temas de la historia y sus contenidos y, en esta dirección, ver cómo se adaptaron en la recatolización de la sociedad y de qué manera contribuirían a legitimar el orden social. Para ello, emplearemos, en su mayoría, fuentes primarias, a partir de los textos y manuales de historia, educación cívica y religión, sin dejar de lado los datos de las fuentes orales.

4. En la *cuarta parte* de nuestro trabajo, buscaremos explicar cómo la escuela incidió en la conformación de la sociedad del Puebloviejo de los años cincuenta: el orden social y económico, la concepción del mundo, serían reflejo tanto de la tradición de tal orden como de su legitimación mediante la escuela. De esta manera, pretenderemos explicar cómo los grupos excluidos, sin tierra, durante los años de la Violencia, fueron obedientes a los requerimientos de los amos, tanto en laborar sin paga en sus tierras, como en su participación en las contiendas contra las guerrillas del llano.

Así mismo, buscaremos explicar cómo los cambios sociales que se darían a finales de los años sesenta no serían resultado de la escuela, sino de los cambios en la producción agrícola: de la diversidad de productos con escasa demanda, se pasaría al monocultivo, que igualmente acarrearía consecuencias funestas, como se advierte en el libro de Pierre Raymond (*El lago de Tota ahogado en cebolla*).

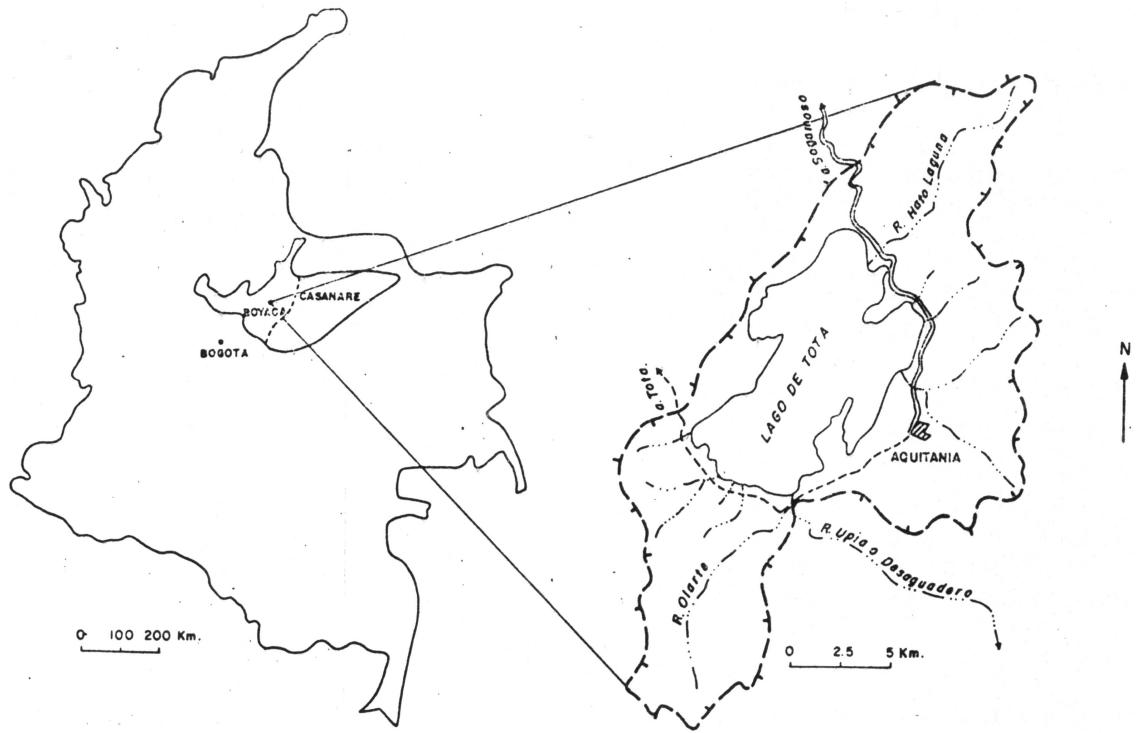
En esta última parte, recurriremos al empleo de censos, libros técnicos (medioambientales, en razón de que ofrecen información sobre aspectos sociales de la Aquitania de los años sesentas y setentas), fuentes orales, que contribuirán a corroborar las fuentes escritas, y fuentes sobre la violencia en Boyacá en los años cincuenta.

En tal sentido, intentaremos demostrar, a lo largo de las cuatro partes del trabajo, cómo, desde los años treinta, mediante una campaña de desprestigio, se condenó el sistema educativo liberal, generando paulatinamente una cultura de intolerancia, que sería refrendada mediante la contrarreforma educativa de finales de los cuarentas y principios de los cincuentas, y para ello, la escuela, a partir la enseñanza de la historia patria, que promovió el culto a los héroes y los próceres, y desconoció a la mayoría de la sociedad; este tipo de historia contribuiría a legitimar la

desigualdad y, en esta medida, a promover la exclusión que, como tal, sería generadora de nuevas formas de violencia.

Finalmente, a partir de la estructura del trabajo, se intentará realizar un acercamiento a la historia local, en la medida en que el trabajo parte de una *visión general* del país en aspectos educativos y aun sociales, y se aproxima a la *particularidad* del Puebloviejo de los años cincuenta, para mostrar no sólo aspectos referentes a la educación de la época y manejados en los capítulos precedentes, sino la conformación social, económica y política, reflejo del sistema de valores legados desde los años treinta y refrendados mediante el sistema educativo.

En tal sentido, el acercamiento a lo local partirá desde la *introducción* al trabajo y se concluirá en el capítulo cuarto, teniendo como soporte los capítulos anteriores. En virtud de tal premisa, las fuentes orales contribuirán en tal objetivo.



Localización de Aquitania (Pueblo Viejo) en el departamento de Boyacá y Colombia

Fuente: Alfonso Pérez Preciado, Tota: más que un lago es un conflicto

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el ámbito de la historia de la educación, y como tal, busca dar cuenta del proceso en el que la educación, inmersa muchas veces en la ideología y la politización, influye en la conformación social, económica y cultural de un pueblo. En tal virtud, el trabajo se realiza sin perder de vista el contexto político e ideológico en el que se hallaba inmerso el país durante los años de la República liberal y los años del regreso de los conservadores al poder, al final de los cuarenta y hasta mediados de los años cincuenta.

De tal manera, se intenta dar cuenta del proceso mediante el cual, en los años cincuenta, se instauró funcionalmente un sistema educativo que coadyuvó en el objetivo del gobierno conservador, de formar un ciudadano con identidad nacional cristiana, patriota, obediente de la autoridad y respetuoso del orden establecido. Para ello, desde los años treinta, el clero y el partido conservador, llevaron a efecto una campaña de desprestigio en contra de las administraciones de la República Liberal, en la que consideraron que, desde la educación, se estaba llevando a efecto una corrupción de las sanas costumbres de la juventud, y se estaba conduciendo al país en la adopción de ideas ateas, que lindaban con el comunismo. Al mismo tiempo, desde la postura de los hombres ilustrados, que intentaban responder las causas del atraso del país, se consideró como su origen, la impureza de las *razas*, debido a las paulatinas *mezclas* étnicas, antes que a la exclusión en la que vivían las mayorías.

De esta manera, se fue configurando una sociedad intolerante y discriminatoria, que veía en las mayorías tanto las causas del atraso, como la ausencia de valores con los que equipararse. Así, en los años cincuenta, a partir de las medidas impuestas con la contrarreforma educativa, la enseñanza de la historia patria, la educación cívica y la religión, se habría de respaldar el clima de intolerancia y discriminación ya evidente. Esto fue posible, en la medida en que los contenidos de la historia patria y los postulados cívicos y la religión, contribuyeron a legitimar tal orden: los héroes y próceres se equiparaban con los dueños de la tierra, los patronos o amos en cuyas tierras vivían los excluidos.

Aun cuando el sistema educativo cubría la casi totalidad del país, nos hemos detenido en un pueblo de Boyacá, Puebloviejo (hoy Aquitania), para ver, desde lo local, la dimensión nacional.

De tal manera, en los cuatro capítulos en los que se encuentra dividido el trabajo, se intenta advertir el proceso de formación de una sociedad intolerante y excluyente, tanto en dominadores como en dominados, donde la historia patria contribuyó en la legitimación de tal orden. Esto, en virtud de que, como en los trabajos sobre el tema se advierten, se ha considerado la historia patria como elemento generador de intolerancia y discriminación, pero el tema de la legitimación del orden social excluyente se ha mantenido ajeno.

Así, advertimos que el municipio de Aquitania se halla a 240 kilómetros de Bogotá, en el oriente del departamento de Boyacá, en la cuenca del lago de Tota. De esta cuenca ocupa el 74% de su territorio. Su población se halla concentrada en un 70% en el casco urbano, y hoy día, a principios del siglo XXI, alcanza los 20.000 habitantes, particularmente mestizos, como toda la sociedad colombiana.

Aquitania es un municipio de origen indígena, aun cuando del pueblo de indios que existía no haya quedado registro, ni aún de su nombre primigenio. Con todo, se sabe que en el lugar de Aquitania hubo un caserío indígena en razón del nombre que luego tomaría el pueblo, antes de ser Aquitania y mientras se constituyó en parroquia: Puebloviejo, además de las numerosas tumbas indígenas, que han sido objeto de saqueo.

El único legado que conserva la población de los primitivos habitantes de la región consiste en las formas de ocupación de la tierra; es decir, de manera dispersa, no nucleada,¹ como se pretendería con el modelo de fundación española. Aquitania es, a su vez, un pueblo de tradiciones religiosas vivas, en razón de un “milagro” ocurrido hacia 1730, en el que se adujo la aparición del Cristo crucificado. Este “milagro” conllevó el establecimiento de la parroquia, hacia 1777, a su vez que la continuidad de las romerías en busca aliciente espiritual. De tal manera, el fervor religioso debió ser de tal magnitud durante los años de la parroquia que, incluso, cuando se había constituido en municipio, hacia 1934, se le conocía todavía “con el título de *Pueblosanto*”.²

¹. Orlando Fals Borda, *El hombre y la tierra en Boyacá*, Editorial Punta de Lanza, Bogotá, 1973, p. 151.

². Ramón C. Correa, “Puebloviejo”. En *Monografías*, tomo III, Imprenta del Departamento, Tunja, 1932, p. 259. Subrayado original.

En todo caso, como Aquitania había sido el resultado de la ocupación española, hacia finales del siglo XVI, sin que hubiese sido encomienda ni resguardo, sus tierras se dividieron en no más de quince propietarios, de manera que históricamente la distribución de ésta obedeció, sobre todo, a las particiones de las herencias familiares. En tal razón, la migración indígena y mestiza hacia las haciendas de Puebloviejo debió ser muy importante durante los primeros años de la parroquia, en virtud del dinamismo con el que la propiedad hacendaria se distribuía paulatinamente en las sucesiones de herencias. Se ha dicho que Puebloviejo no fue encomienda ni resguardo, de modo que las haciendas y propiedades locales no tenían ninguna relación con la propiedad de manos muertas, y este aspecto puede haber contribuido a la fragmentación de la propiedad en la medida en que se multiplicaban las generaciones.³

Este fenómeno sería factor decisivo en la organización social y económica posterior, en la medida en que dejaba grandes propiedades en pequeños grupos de propietarios, mientras había numerosas personas que disponían apenas de ínfimas cantidades de tierra. En virtud de ello, aun cuando Boyacá ha sido considerado como departamento donde impera el minifundio, aún bien entrado el siglo XX, durante los años cincuenta, descendientes de los primeros terratenientes continuaban ostentando enormes propiedades, mientras el orden social prácticamente continuaba inalterable al de la colonia: familias sin tierra sirviendo sin remuneración en las haciendas de los patrones, a quienes todavía y con reverencia llamaban “amos”.⁴

Estos enormes contrastes fueron corroborados en Puebloviejo, durante los años cincuenta, por Orlando Fals Borda,⁵ quien advirtió que en las grandes propiedades había “obreros sin paga”, aun cuando la esclavitud, en teoría, había sido erradicada cien años atrás. Personas mayores o familias completas vivían y trabajaban en las tierras de los hacendados. Estos “cuidanderos” no recibían por su trabajo ningún dinero en efectivo; se les permitía tener una pequeña parcela, cuyos frutos generalmente eran compartidos con los patrones. Sólo, después de la cosecha, se gratificaba a los cuidanderos “casi siempre con una arroba del mismo producto recolectado”, y a los niños y mujeres que habían ayudado en la trilla de trigo o de cebada, con una taza o “jotaroo” de grano.

³. Orlando Fals Borda, *Ibid.*, p. 152.

⁴. “A los dueños de tierra los obreros solían dirigirse llamándoles ‘amos’, ‘amitos’. La reverencia con la que se dirigían a los patrones lindaba con el sometimiento, pues se quitaban el sombrero y bajaban la cabeza”. Testimonio Luis Lemus y Alfonso Pérez Preciado, enero de 2012.

⁵. *Op. cit.*, p. 115 y ss.

Las condiciones de vida de gran parte de la población eran deplorables. A la carencia de tierra se sumaba la escasez de recursos para solventar los requerimientos mínimos de supervivencia, como alimentos nutritivos y leña para su cocción. Quienes carecían de árboles, como eucalipto, y no tenían acceso al carbón, debían disponer del *chite*, una arbustiva del páramo, y caminar “por más de dos horas cada quince días en busca de tan indispensable planta”. Para 1954, la tenencia de la tierra en Pueblviejo, se revelaba abrumadora: el 76% de los propietarios tenían fincas compuestas de dos o más parcelas, mientras sólo el 6% era de un solo lote.⁶ En aspectos alimentarios, la realidad no era nada distinta, de tal manera que “se puede afirmar que el poblador de esta hermosa área de Colombia es uno de los peor nutridos y que su nivel alimenticio linda con el de los más bajos y retrasados pueblos de Asia...”.⁷

En efecto, estas dificultades redundaban con el sistema escolar, cuya precariedad Molano Campusano había podido apreciar. Había visto que los niños, desde muy temprana edad, debían ayudar a sus padres en las labores del campo, “y asiste a la escuela pública donde la enseñanza es impartida con tremendas dificultades debido a la carencia de locales apropiados, muebles, maestros idóneos y, sobre todo, a la marcada desnutrición infantil”.⁸ Estas dificultades eran aún latentes en la década de los años sesenta, donde la asistencia a la escuela apenas alcanzaba a un 65% de la población en edad escolar, entre los siete y catorce años, y en virtud de la deserción escolar podía llegar al 58%, debido a que los niños debían atender las tareas agrícolas; las niñas, las labores domésticas, las largas distancias de la casa a la escuela y, sumado a ello, a la falta de interés de los padres.⁹

¿Qué había permitido tal orden, en el que la desigualdad social era abrumadora? Inicialmente, la servidumbre, que en los años cincuenta pervivía en las haciendas y en las casas de familias adineradas, y la autoridad, que se legitimó desde la educación. En este escenario social y económico, la educación en los años cincuenta —centrada particularmente en la enseñanza de la

⁶. *Ibíd.*, pp. 141 y 147.

⁷. Joaquín Molano Campusano, *El lago de Tota*, Ediciones de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, 1960, p. 159.

⁸. *Ibíd.*, p. 155.

⁹. Alfonso Pérez Preciado, *Ordenación de la cuenca hidrográfica del lago de Tota*, Ministerio de Agricultura, Bogotá, 1973, p. 140.

historia, la religión y la educación cívica—, se caracterizó esencialmente por el peso de los preceptos religiosos y la politización de los contenidos de la historia patria, sustancialmente, fundamentados en el culto a los héroes, los próceres y los hombres ilustres de la historia, y el acatamiento a la autoridad. En efecto. Como consecuencia de los hechos del 9 de abril de 1948, se había decretado, a finales de ese año, la necesidad de *recatolizar* la enseñanza, en virtud de la consideración de que los hechos violentos de abril habían sido el resultado, durante la república liberal, de la ausencia de una educación moral y católica. De esta manera, la nueva política educativa, no sólo toleraba el orden social y económico existente en el Puebloviejo de los años cincuenta, sino que contribuía a legitimarlo. En tal sentido, la relación existente entre la tenencia de la tierra y la educación, se hizo notoria, en virtud de los contenidos mismos de la enseñanza, en los que se justificaba de manera indirecta tal orden de cosas al referirse la historia sólo a una fracción de la sociedad: los héroes y próceres, que se identificaban con las clases propietarias locales.

Por lo demás, el marcado individualismo¹⁰ de la clase terrateniente, hecho costumbre históricamente, y que había coadyuvado a mantener al margen de la propiedad y de una relativa vida digna a la gran mayoría de la población, se fortaleció aún más a principios de la década de los setenta. Si bien es cierto, aun con todos los contrastes, Aquitania ha sido fundamentalmente agrícola, y hasta esta época había mantenido una rica diversidad en sus productos (papa, trigo, cebada y habas); sin embargo, ante la apuesta de ensayar un nuevo producto, la cebolla larga, cedió ante el monocultivo, y las disparidades sociales se hicieron profundas.

Esto se hace evidente en que, desde que los “cuidanderos” o “arrendatarios” permanecieron “cautivos”, sirviendo en tierra ajena, legitimado tal orden en parte por la educación, difícilmente podían liberarse de tal sujeción, pues el orden social perfectamente reflejaba los contenidos de la enseñanza: la escuela no liberó, sino que sujetó. Fueron los cambios sociales y económicos los que conllevarían la “liberación” de los campesinos cautivos en tierras ajenas, rompiendo así con la tradición de servir en las tierras y las casas de los ricos a cambio apenas de alimento y albergue. Estos cambios fueron el resultado de la relativa paz que trajo la dictadura de Rojas Pinilla con la desmovilización de las guerrillas del llano, el crecimiento de la productividad

¹⁰. Pierre Raymond, *El lago de Tota ahogado en cebolla*, Pontificia Universidad Javeriana, Ecoe, Bogotá, 1990, p. 172.

agrícola a mediados de los cincuenta y, finalmente, en la década siguiente, la introducción de la cebolla larga, cuya producción definitivamente cambió tanto las relaciones sociales como económicas existentes. A su vez, durante las décadas de los setenta y los ochentas, un fenómeno un tanto desconocido por la sociedad y que no había padecido aun siquiera durante los años cruentos de la Violencia, empezó a aflorar. Una marcada violencia que parecía tener como origen la intolerancia, pero que a veces se tornaba trivial y parecía carecer de explicación, se hizo manifiesta: el corrimiento de linderos y de cercas, donde la tierra se constituía en un costoso recurso, fue el origen de los conflictos por la tierra, latentes en el minifundio, y que emergían en la cotidianidad sin motivo aparente.

Muchas fueron las víctimas y demasiado el silencio que vino después, pues hoy día Aquitania, es un pueblo que renueva constantemente su población: la sociedad aquitanense actual, no es la misma que residió en el periodo de estudio propuesto. Muy pocas personas de esta época residen en el municipio. Familias y miembros de familias han ido migrando paulatinamente hacia las ciudades vecinas y en gran mayoría hacia Bogotá, de manera que la sociedad actual está conformada por algunos de sus descendientes y por migrantes de municipios aledaños y aun distantes, que ven allí una tierra de promisión.

En virtud de lo anterior, el presente trabajo se desarrolla en cuatro partes. En la primera, se muestra cómo, desde los años treinta, se creó un ambiente de intolerancia y racismo, generados tanto desde el clero, los líderes políticos conservadores e incluso los intelectuales de entonces, como López de Mesa y Rafael Bernal Jiménez. Esta ideología se sustentó mediante la autoridad, emanada tanto desde la Iglesia, los partidos políticos y los poderes locales, en una sociedad excluida, analfabeta y pobre, y devendría en la violencia de los años cincuenta, mediante la participación de estos grupos excluidos en las contiendas guerreristas contra las guerrillas del llano.

La segunda parte se ocupa de mostrar cómo la contrarreforma educativa se impuso como medida para contrarrestar lo que el gobierno de Ospina Pérez consideró como un atraso en materia educativa a la reforma liberal de 1936, y que admitía como responsable de los hechos del 9 de abril. Se inició así una *recatolización* de la sociedad, mediante el incremento de los cursos

de historia patria, la educación cívica y religión. Durante la breve administración de Laureano Gómez, la recatolización se impuso con mayor vehemencia, en un intento por volver a la Constitución de 1886.

Así, el sistema educativo que se perfilaba con la contrarreforma, se adaptaba a la concepción de democracia y Estado de Laureano Gómez, de manera que se creó un orden nuevo en los pueblos, donde los poderes locales, en manos de terratenientes, como en el Puebloviejo objeto de estudio, fungían como amos frente a grupos excluidos. Los cambios en el sistema educativo, totalmente distintos de los llevados a efecto durante la República Liberal, fueron paulatinamente desplazando la experiencia, el conocimiento del mundo, los valores de solidaridad y comunitarios, y conformando una sociedad sumisa e intransigente.

La tercera parte se ocupa de realizar un análisis de los contenidos de la historia patria, en los principales manuales de historia, desde Henao y Arrubla, hasta la producción realizada por los hermanos lasallistas, maristas y jesuitas. A su vez, se toman en consideración los textos de educación cívica y religión, que sirvieron de complemento a los presupuestos de la historia patria, en la pretensión de formar el ciudadano ejemplar, con los valores de patria, respeto y abnegación por los próceres, devoto cristiano y fervoroso cumplidor de la ley, a la vez que de acatamiento a la autoridad, pero cuyos contenidos expresaban una carga de intolerancia, exclusión y discriminación.

Finalmente, la cuarta parte se encarga de mostrar que, en el contexto de la violencia de los años cincuenta, uno de grupos de la población de Puebloviejo, cuya edad en la escuela no alcanzaba los tres años, permanecía laborando sin salario en tierras ajenas, fungiendo como cuidanderos de grandes propiedades, empleados como sirvientes en casas de los ricos y participando en las contiendas guerrilleras contra las guerrillas del llano.

Esta población excluida parecía acomodarse a los presupuestos de los contenidos de la historia patria, la educación cívica y la religión, que intentaban legitimar tales desigualdades: en primera instancia, la historia patria hacía referencia sólo a una parte de la sociedad: los próceres y héroes de la independencia y la república, con los que se identificaban los amos y patrones locales, y

excluía a la mayoría de la sociedad; por otra parte, la educación cívica legitimaba mediante rituales las glorias de la historia, mientras la religión invitaba a la obediencia de los más pobres frente a los ricos.

Este estado de cosas habría de empezar a desaparecer cuando la gran mayoría de personas empezó a perderles el respeto a los jefes políticos y patronos locales, cuando advirtieron que habían sido empleados en la guerra y en las tareas agrícolas, sin recibir nada a cambio. A comienzos de los años sesenta, esta serie de cambios, en Pueblviejo, se vio acompañada de una serie de transformaciones económicas y sociales, resultado de un nuevo producto agrícola que se introdujo sin demasiadas expectativas: la cebolla larga. El éxito económico de estos cultivos, requirió ingente mano de obra bien remunerada, que permitió la liberación de quienes permanecían sujetos en las tierras de los patronos como cuidanderos, para esta vez, trabajar a cambio de un salario. Sin embargo, en los años setenta, el éxito económico que conllevó el cultivo de la cebolla larga, advertiría una nueva generación de violencia, originada por el corrimiento de linderos, en un municipio donde la modalidad de tenencia de la tierra se expresa en el minifundio, y cuya importancia se hace esencial en la supervivencia de pequeños propietarios.

Así, concluimos el trabajo llamando la atención sobre la necesidad de una enseñanza de la historia en las Ciencias Sociales, que permita a los jóvenes el conocimiento del pasado para responder con mayor certidumbre los retos del futuro. Una historia liberadora, crítica, que permita reinventar el presente, pues si la historia viene del ayer y va hacia el mañana, su desconocimiento no sólo nos mantendría al margen, sino que nos convertiría en objetos de intereses ajenos.

Como diría Tuñón de Lara, la comprensión del pasado es el entendimiento del presente y nos lleva al porvenir. En tal virtud, la *función* de una nueva historia, desde la enseñanza, debe invitar a tener conciencia de la realidad, a solucionar los eternos problemas acumulados, no resueltos y, desde la práctica de la democracia, a construir un país en el que toda la sociedad quepa.

Capítulo I.

La escuela y las funciones de la historia

En las líneas que siguen, veremos cómo, desde los años treinta, se fue generando en la sociedad colombiana un ambiente de intolerancia y racismo, originados tanto desde el clero, los líderes políticos conservadores e incluso los intelectuales de entonces, como López de Mesa. Esta ideología se sustentó mediante la autoridad, emanada tanto desde la Iglesia, los partidos políticos y los poderes locales, en una sociedad excluida, analfabeta y pobre, y devendría en la violencia de los años cincuenta, mediante la participación de estos grupos excluidos en las contiendas contra las guerrillas del llano. En este proceso igualmente aportó el sistema educativo, desde la enseñanza de la historia, cuyos contenidos imprimían en el colectivo social unas funciones que tenían que ver con la nacionalidad, fundada en los deberes cristianos, el acatamiento a la ley y a la autoridad.

Así, en los años cincuenta, la conformación de la sociedad estuvo mediada por una serie de aspectos que influyeron particularmente sobre las clases sociales empobrecidas en los pueblos de Boyacá, particularmente Pueblviejo, hoy Aquitania. La escuela, desde los postulados de la historia patria, la religión y la educación cívica, contribuiría a establecer una concepción del mundo, en la que la realidad se presentaba como un reflejo de los contenidos de la historia. Así las cosas, a raíz de la reforma constitucional de 1936, en la que se estableció la libertad de enseñanza, a la vez que la educación pública quedaba liberada de la injerencia religiosa, el clero inició una cruzada en la recuperación de sus privilegios, recurriendo a todas las formas de críticas del sistema educativo, en la manifiesta pretensión de regresar al orden social existente durante la hegemonía conservadora. Esas críticas habrían de poner en evidencia el modelo de sociedad que pretendía el partido conservador, con el respaldo del clero, y que se hacían manifiestas en la pretensión de un sistema confesionalista de la educación, la prevalencia de la desigualdad en las clases sociales, mediante el influjo de ideas discriminatorias y racistas, apoyadas en los contenidos de la historia patria, y el ejercicio de la violencia. Este ambiente social y político, no sólo se hacía tolerable en los pueblos, sino necesario en la medida que era respaldado por las clases pudientes y la Iglesia, y se hacía patente desde los presupuestos ideológicos de los historiadores hasta los contenidos de la historia patria.

1. Oposición e intransigencia del clero a la reforma educativa de 1936

La educación en Colombia, particularmente en cuanto tiene que ver con la enseñanza de la historia, no ha estado ajena a la injerencia de los conflictos políticos e ideológicos del país. De alguna manera, las políticas educativas han marchado paralelas y ligadas al devenir de la realidad social y política, pero mostrando una trabazón entre la ideología de los partidos y la escuela.¹¹ Esta injerencia se acentuaría con mayor rigor durante los años cincuenta del siglo XX, como respuesta a las políticas educativas que rigieron la República Liberal, entre 1930 y 1946. Así las cosas, en el segundo gobierno de este periodo, con la Revolución en Marcha (1934-1938), Alfonso López Pumarejo, meses antes de su posesión, había manifestado la intención de renovar la “instrucción pública” como “preocupación principal” de su gobierno.¹²

Estas propuestas se habrían de consolidar en la reforma constitucional de 1936, en la que se suprimía el nombre de Dios del encabezamiento de la Constitución y la mención de la religión católica como elemento esencial del orden social; se admitía la libertad de cultos, el divorcio vincular, prescindiendo del concordato vigente, y se dejaba de lado el reconocimiento de los derechos de la Iglesia, como la exención de impuestos para templos y seminarios; además, como demandó la Ley 32 de 1936, “por motivo de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas”,¹³ no debía persistir la negación de recibir niños en las instituciones educativas, de modo que se obligó “a recibir en los colegios privados a los hijos naturales, sin distinción de raza ni de religión”,¹⁴ pero lo que resultaba más agravante para la Iglesia, era que se le privaba de la dirección en materia de educación. Así, en palabras de los obispos, se cambiaba “la fisonomía de una Constitución netamente cristiana por la de una Constitución atea”, en razón de que “estaba preñada de tempestades y luchas religiosas”, y que los legisladores verían que no sería fácil “imponer a un pueblo creyente instituciones contrarias a la religión que profesa”.¹⁵

11. Jorge Orlando Melo, Introducción a *Nueva Historia de Colombia*, tomo IV, *Educación y ciencia*, Editorial Planeta, Bogotá, 1989, pp. 5-7.

12. Álvaro Tirado Mejía, *Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo*, Editorial Planeta, Bogotá, 1995, p. 389.

13. Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana, 1903-1958*, Ley 32 de 1936, Bogotá, 1959, t. 1, p. 129.

14. Fernán González, *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*, Cinep, Bogotá, 1997, p. 287.

15. *Ibíd.*, p. 288.

En efecto, en lo tocante a la educación, a diferencia de otras reformas, el gobierno empleó una táctica pausada con el propósito de evitar enfrentamientos con la Iglesia católica, con la que el Estado colombiano, desde el Concordato de 1887, había mantenido una práctica de pago de servicios políticos, particularmente en el campo de la educación, y que a la larga esta serie de prebendas fuese asumida por el clero como un estado natural de las cosas, en lo que realmente era una concesión.¹⁶ Durante el ministerio de Luis López de Mesa, en la cartera de educación, apoyándose en los intentos de reforma que se habían hecho en el gobierno conservador del general Pedro Nel Ospina, mediante la Ley 59 de 1923, se intentó nuevamente dar impulso a la reforma, pero la Iglesia reaccionó considerando que tal medida era un abuso de autoridad.

Para entonces, se había instituido la Inspección escolar, en cuya defensa actuó el ministro López de Mesa, admitiendo “que los inspectores son los testigos idóneos de las deficiencias o mala utilización del material escolar; los jueces del aprovechamiento de los niños y de sus circunstancias favorables o adversas para el estudio; los correos espirituales entre el ministerio y las más apartadas regiones del territorio patrio”.¹⁷ La respuesta por parte del arzobispo primado de Bogotá, Ismael Perdomo, no se hizo esperar. Consideró que, “de origen divino por haber sido fundada por Jesucristo, tiene la Iglesia misión sobrenatural y deber íntimamente ligado a su fin, de dar a sus hijos instrucción y educación apropiadas a su bien espiritual...”, en virtud de que era “derecho inalienable de la Iglesia, y a la vez deber indispensable, vigilar toda la educación de sus hijos, los fieles en cualquier institución, pública o privada...”.¹⁸

Sin embargo, más adelante, en el ministerio de Darío Echandía, se impulsó una política más audaz, que conllevó la oposición del clero y las críticas de la derecha política. La recuperación de las funciones del Estado en materia de educación se advirtió pronto como una indebida intromisión o como intervención del Estado en asuntos de conveniencia estrictamente de la Iglesia. Con todo, lo que realmente pretendía la reforma constitucional, era la normal secularización de la vida política y de la legislación de Colombia, pero que se enfrentaba de

¹⁶. Álvaro Tirado Mejía, *op. cit.*, p. 390.

¹⁷. Citado en Julio Hoenigsberg, *Las fronteras de los partidos políticos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar de la república, desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*, Editorial ABC, Bogotá, 1953, p. 174.

¹⁸. *Ibíd.*

manera abierta “con la mentalidad sacralizada y constantiniana de la jerarquía y el clero del país”.¹⁹

En todo caso, este es el panorama que se habría de advertir durante los dieciséis años de la República Liberal, y aún después, durante el gobierno del conservador Ospina Pérez: un ataque constante a las disposiciones de la reforma de 1936, y en ello, particularmente, a los cambios que se habían producido en el campo de la educación. Desde todos los frentes, el clero, por una parte, que veía amenazados no sólo los “valores morales” que argüía defender, sino los privilegios tradicionales en la exención de impuestos y el manejo de colegios, y el partido conservador, por otra, atacaban sin reparos al gobierno de López Pumarejo.²⁰

Precisamente, durante este periodo, como veremos, el clérigo más intransigente con la reforma, fue el dominico fray Francisco Mora Díaz. Desde su periódico *El Cruzado*, atacó duramente la administración de López, haciendo alarde de verdadero soldado de Dios, e inició una campaña de desprestigio de la Constitución, en todos los aspectos que conllevaba la reforma,²¹ e incluso, gracias a la mordacidad de sus escritos, junto con las pastorales de los obispos, contribuiría a crear la polarización bipartidista y a preparar el clima de violencia que arrearía en los años siguientes,²² después del asesinato de Gaitán.

De esta manera, todavía antes, hacia 1933, el arzobispo de Santa Rosa de Osos, monseñor Builes, cuestionó duramente las reformas propuestas, porque las veía como “una campaña contra Dios y la Iglesia, que busca la separación entre la Iglesia y el Estado, el matrimonio civil y el divorcio vincular, la soberanía popular como origen de la autoridad, la libertad absoluta de religión y de culto, la enseñanza laica y obligatoria”.²³ Ya en 1936, mediante una pastoral, adujo que “nos hallamos en plena persecución legal contra la religión, persecución que es mil veces peor que la persecución sangrienta, porque ésta provocaría la reacción rápida, en tanto que la

¹⁹. Fernán González, *op. cit.*, p. 288.

²⁰. Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Janés Editores, Bogotá, 2001, p. 161 y ss.

²¹. Fray Francisco Mora Díaz, O. P., “Colombia atea”; así mismo, “La constitución y la constituyente”. En *El Cruzado. Artículos apologeticos y polémicos*, Tipografía Tony, Bogotá, 1934, pp. 33-34 y 210- 214.

²². Carlos Horacio Urán, *Participación política de la Iglesia en el proceso histórico colombiano*, Miec-Jeci, Lima, 1972, p. 67.

²³. Fernán González, *op. cit.*, p. 286.

persecución ideológica, la persecución legal, adormece el espíritu cristiano, le va acostumbrando a ver los males sin inmutarse”,²⁴ y ese mismo año, durante el sermón pronunciado en el Congreso Eucarístico de Medellín, invitó al pueblo colombiano a “entregar hasta la última gota de sangre” para defender “los eternos valores cristianos”²⁵ que se hallaban en peligro.

En el departamento de Boyacá, las cosas no eran diferentes. Desde principios del siglo XX, el cura Cayo Leonidas Peñuela, de manera abierta, había cuestionado duramente los fundamentos del liberalismo. Influidor por las ideas del papa Pío IX, que condenaban al liberalismo como un error y pecado,²⁶ introdujo los mismos prejuicios, mientras la Iglesia católica se “mostró como la portadora de la verdad revelada”,²⁷ intransigente y dogmática con las creencias distintas a las de la institución eclesiástica. En ese sentido, se “asimiló y encajonó los debates presentados en el Viejo Continente a los sucesos particulares de Colombia”, y la consigna contra el liberalismo fue la de asumir la “intransigencia —entendida como no transigir con el error—, como una virtud y un honor”,²⁸ contra lo que se advertía como contrario a las creencias católicas.

Estos prejuicios habrían de manifestarse con mayor intensidad en la diatriba del fraile dominico, Francisco Mora Díaz, quien, desde el periódico *El Cruzado*, y ante la realidad de perder los privilegios obtenidos durante la hegemonía conservadora, emprendió un duro ataque contra la reforma constitucional. Aseguraba que la nueva constitución era “un reto al pueblo católico: a la escuela cristiana han opuesto la escuela laica, al matrimonio católico el concubinato público, o lo que es lo mismo, el divorcio”, y por tanto, “es obligación de rudimental religiosidad prepararnos para repeler en toda forma el asalto”.²⁹ Lo que era más, advertía que era “empresa difícil contrariar el querer del pueblo y que primero correrán ríos de sangre antes de consumirse

24. *El Siglo*, 22 de febrero de 1936, p. 1. Citado en Helwar Figueroa, *Intransigencia y catolicismo en Colombia, 1930-1946*, s. p., Bogotá, 2006, p. 47.

25. Luis Antonio Restrepo, “Literatura y pensamiento, 1946-1957”, en *Nueva Historia de Colombia*, t. 6, Editorial Planeta, Bogotá, 1989, pp. 65-88.

26. Helwar Hernando Figueroa Salamanca, *Tradicionalismo, hispanismo y corporativismo. Una aproximación a las relaciones non sanctas entre religión y política en Colombia, 1930-1952*, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, 2009, p. 64 y ss.

27. José David Cortés Guerrero, “Regeneración, intransigencia y régimen de cristiandad”. En *Revista Historia Crítica*, #15, Universidad de los Andes, Bogotá, junio-diciembre de 1997, pp. 3-12.

28. *Ibíd.*, p. 7.

29. “¿Que los curas no se metan en política? Pues que los políticos no se metan en religión”. En fray Francisco Mora Díaz, *El Cruzado*, op. cit., pp. 26-29.

la inequidad”, y en este sentido, frente a la aceptación de la reforma, “quien permaneciere en actitud pasiva, ya es un traidor al credo religioso”.³⁰

En efecto, dados los presupuestos de la reforma educativa de 1936, su aplicación resultaba una ruptura enorme con la *tradición sacra*³¹ —esa escala de valores en los que la educación no sólo estaba en manos de la Iglesia, sino que se constituía en un privilegio para una limitada parte de la sociedad—, con la que prácticamente sin interrupciones venía operando la educación en el país. Sin embargo, los ataques eran advertidos no sólo contra el clero, sino contra toda la sociedad colombiana, que resultaría perjudicada con la asimilación de “la escuela sin Dios, sin religión, sin moral”, como era llamada la escuela laica, y con la que se pretendía “pervertir lo que hasta ahora se había tenido en Colombia por sagrado: el niño”.³²

La defensa del sistema educativo religioso se convertía a su vez en amenaza, no solamente contra los promotores de la reforma, sino contra quienes serían las “víctimas”, en razón de ser privadas de la “verdadera religión”. Por ello, decía Mora Díaz, “de las escuelas laicas saldrán los prohombres de la impiedad, que tendrán por profesión blasfemar de lo que no entienden y ridiculizar lo que contraría los instintos de la bestia humana”, pues “la escuela sin religión será para Colombia lo que ha sido para otras naciones: semillero de criminales, fábrica de libertinos y suicidas; antros de donde saldrán los traidores a la patria, porque quien reniega de su religión, con más razón se avergonzará del pedazo de tierra que lo vio nacer”. Consideraba, además, que sin la práctica del “decálogo” y el abandono del catecismo Astete, el hombre sería “más feroz que las mismas bestias”.³³

Ante este panorama, fray Francisco Mora Díaz veía en el horizonte el fin de la civilización, en razón de que la Constitución de 1886 había brindado “treinta años de paz octaviana, el progreso firme, ordenado, que nos ha permitido presentarnos ante el mundo civilizado como una nación

30. *Ibíd.*, p. 28 y ss.

31. Orlando Fals Borda, *La educación en Colombia. Bases para su interpretación sociológica*, Universidad Nacional, Facultad de Sociología, Bogotá, 1962, p. 4.

32. “La escuela laica es la escuela del crimen”. En fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 30-32.

33. *Ibíd.*, p. 30 y ss.

digna y soberana”,³⁴ pues “todo lo bueno que tenemos es fruto de la *constitución católica*”, mientras “todo lo malo es fruto de *influencias bastardas*”.³⁵ Estaba convencido de que la sociedad colombiana, en el *orden* en que se encontraba, que idealmente correspondía a los designios de Dios y a la intercesión de la Iglesia, era el resultado del obrar divino, y que con la reforma constitucional desaparecería todo lo edificado; es decir, la *civilización*, que para Mora Díaz correspondía a una nación absolutamente católica. En este sentido, civilizar era catolizar, vivir de acuerdo a los cánones religiosos establecidos en el catecismo Astete, “para vivir como hombres civilizados”.³⁶ Aducía, además, que la persecución a las sanas costumbres que advertían en la reforma constitucional, estaba igualmente encaminada contra la orden dominicana —a la que él pertenecía—, “que conquistó, civilizó y cristianizó a Colombia” y cuyos miembros habían “sido los fundadores de la civilización en este suelo”; el motivo de las “vejeciones y persecuciones” no era otro que “por el crimen de haber abierto la primera escuela, el primer colegio y la primera universidad”,³⁷ en Colombia.

Los ataques del fraile Mora Díaz, desde *El Cruzado*, contra todo cuanto encerraba la reforma educativa y las relaciones de ésta con la administración, la política y la cotidianidad de los pueblos, no cesaron, y cada vez cobraban mayor vituperancia. Así, frente a las disposiciones que tendrían las instituciones educativas, en materia de administración, se mostró en contra de la elección de los rectores y de las funciones de éstos en el nombramiento de “profesores y porteros, dictar reglamentos, fijar materias de enseñanza, aprobar o desaprobado textos”, y el pronunciamiento de los estudiantes frente a posibles controversias; al mismo tiempo, condenaba la cátedra libre, que veía como “la cátedra contra la fe”, con la que graduarían “ateos, librepensadores y anticlericales”.³⁸

Sin embargo, si consideraba una afrenta la cátedra libre, la coeducación; es decir, que tanto niños como niñas compartieran una misma escuela, le pareció una abominación, por lo que advirtió que “la escuela laica es un atentado contra Dios, contra la sociedad, contra la familia”, y

34. “Colombia atea”. En fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 33-34.

35. “Hacia la barbarie”. En fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 44-49. La *constitución católica* es la de 1886, mientras las *influencias bastardas* corresponden a los contenidos de la reforma de 1936. Subrayado nuestro.

36. *Ibíd.*, p. 49.

37. “El Tiempo pidió la expulsión de los dominicanos”. En fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 64-68.

38. “La fábrica de libertinos”. En fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, 69-72.

consideró que de esta manera se estaba “adiestrando una generación perversa y preparando la catástrofe social que arrastrará en su torbellino infernal altares, tronos, sillas presidenciales, y devorará en sus entrañas a los mismos corifeos de la revolución social”.³⁹ Veía con abrumador pesimismo, admitiendo frente a la crítica estar investido de ideas medievales,⁴⁰ que la instrucción pública se hallaba “en manos de furibundos enemigos de la Iglesia”, en la medida en que se había eliminado en universidades y colegios la enseñanza de la religión. A su vez, discrepaba contra la manera como funcionaba la escuela, donde “no se fiscaliza ni textos ni maestros así que hay maestros no solamente sospechosos de herejía y de inmoralidad sino que hacen alarde de exhibir los métodos más perniciosos para la niñez”, y lo que era peor, “los hijos naturales están disfrutando de los mismos derechos que los legítimos; el amor libre, el libertinaje no puede ser más desenfrenado”.⁴¹

La reacción contra el obrar civilista de la reforma, mediante la cual se buscaba flexibilizar el carácter rígido y excluyente con el que la Iglesia católica había manejado la educación, había tenido lugar durante los trámites del proyecto, el cual se concretaba, finalmente, con la expedición de la Ley 32 de 1936. El artículo primero de esta ley, establecía que “ningún establecimiento de educación primaria, secundaria o profesional, podrá negarse a admitir alumnos por motivo de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas”, y señalaba, en el artículo segundo, que la violación de esa disposición, “constituye en el profesor, director o maestro que la ejecute, causal de mala conducta que origina su inmediata destitución y la pérdida definitiva del derecho a enseñar en los establecimientos oficiales”.⁴² Como era de advertirse, la nueva legislación contrariaba el orden con el que el clero había manejado las escuelas y con el que la sociedad había sido organizada; una sociedad en la que la realidad afloraba con amplias diferenciaciones sociales y económicas, donde todo marcharía bien siempre y cuando nadie se atreviera a cuestionarla.

En esta dirección, Laureano Gómez, creía que el mundo se hallaba en un estado de crisis, cuyo origen se encontraba en el deterioro constante de los valores fundamentales, y que se había

³⁹. “Hacia la corrupción de la juventud”. En fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 200-204.

⁴⁰. “La constitución y la constituyente”. En fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 210-214.

⁴¹. *Ibíd.*, p. 212.

⁴². *Régimen de la enseñanza primaria en Colombia, 1903-1949*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1950, p. 67.

iniciado a principios del siglo XVI, llegando a su culminación a principios del siglo XX. El remedio a la crisis se hallaba en que todos los colombianos, “patriotas y de ideas sanas” adoptaran su causa y la defendieran, de lo contrario, las fuerzas de la oscuridad triunfarían y podrían “llevar a la humanidad a una esclavitud peor que la que conocieron las edades bárbaras”.⁴³ Gómez se consideraba a sí mismo como el redentor y vocero del destino de los colombianos, en la creencia de que el mejor y único camino para Colombia era el camino indicado por la Iglesia católica.⁴⁴

Así, las críticas a la reforma educativa no se hacían esperar: en 1941, se argüía que el sistema educativo era resultado de un “totalitarismo democrático”, pues resultaba claro que “no existe libertad de enseñanza o existe apenas hasta donde le permita funcionar la buena voluntad del poder ejecutivo”. Se cuestionaba y se veía, por ejemplo, como “una amenaza mortal” el hecho de que se hubiera planteado a los padres de familia el derecho de instruir a sus hijos conforme a su conciencia,⁴⁵ y se cuestionaba así mismo las normas de higiene impuestas en las escuelas, que servían solamente como “pretexto a la mala voluntad” para que los colegios funcionaran sin ningún tipo de exigencia.⁴⁶ Así mismo, sobre las reformas que se estaban realizando a partir de la puesta en marcha de la Ley 200 de 1936, aseguraba el autor que en “Colombia los grandes barones de la tierra, los verdaderos latifundistas, los que viven muellemente del trabajo ajeno, se cuentan con los dedos de la manos”, y que la realidad de los campos era muy distinta de cómo la pintaban los políticos en la plaza pública.⁴⁷

De ahí entonces, que la reacción contra el resquebrajamiento del viejo orden lindara en el extremismo, el cual se hacía manifiesto en una constante invitación a la guerra.⁴⁸ Así, la exacerbación con la que Mora Díaz dirigía la palabra se revelaba sin control, tal si previera o se hallara, como aseguraba, presenciando el fin de la humanidad, y cuya salvación encontraba en la

43. James D. Henderson, *Las ideas de Laureano Gómez*, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1985, pp. 114.

44. *Ibíd.*, p. 105.

45. Gonzalo Restrepo Jaramillo, *La crisis contemporánea. Estudios sociales*, Ediciones Librería Siglo XX, Medellín, 1941, p. 119.

46. *Ibíd.*, p. 120.

47. *Ibíd.*, p. 175.

48. Fueron numerosos los artículos publicados por fray Francisco Mora Díaz en los que, ajeno de toda responsabilidad, apremia al pueblo a armarse para salir a combatir a los herejes, ateos y comunistas, que veía por toda parte; entre algunos ya citados, los siguientes: “Siempre luchar, nunca desfallecer”, pp. 127-130; “Langostas de todos los sembrados”, pp. 185-187; “El sepulturero del catolicismo”, pp. 188-191; “Un héroe ignoto”, pp. 265-267.

civilización cristiana.⁴⁹ El efecto de sus artículos, en una sociedad que lindaba con el analfabetismo⁵⁰ y que admitía las palabras de los sacerdotes como emanaciones divinas e indiscutibles, debió ser de tan enormes dimensiones, que en los pueblos de Boyacá las gentes se mantenían fieles a los designios y alertas frente a lo que se consideraba una intromisión en asuntos sagrados. Se creaba, así, como veremos, un clima de intolerancia frente a lo que se consideraba diferente a las creencias y costumbres salvaguardadas por la religión y sostenidas por la escuela, pero lo que era más, toleradas de manera pasiva por la gran mayoría de la sociedad, que en municipios como Aquitania, se manifestaban desposeídos, analfabetos y guiados por la costumbre y la obediencia, aunque no comprendieran el origen de sus males.

1.1. Las funciones de la Historia

La salvaguarda del orden, del respeto a la autoridad, de la observancia de los cánones religiosos, se sustentaba en la escuela mediante la eficaz enseñanza de tres de los pilares básicos de la educación, esto es, la enseñanza de la historia patria, la religión y la educación cívica.⁵¹ Así, los fines de la educación, tanto en la primaria como secundaria, en los años veinte, y aun posteriormente, como resultado de las reformas y debates educativos de esta década, apuntaron a modelar un tipo de ciudadano que cumpliera con tres funciones básicas: servir a Dios, a la patria y a la sociedad, y corresponderle a la hora en que ésta lo requiera.⁵² La concepción de ciudadano estaba ligada a la noción de buen cristiano, de manera que los valores cívicos debían equipararse

⁴⁹. Así, por ejemplo, cuestionaba duramente ante el director de educación de Boyacá, “el nombramiento de algunas maestras y maestros de ideas perniciosas y sospechosa moralidad”, en los pueblos de Maripí, Cómbita y Duitama, de donde le habían llegado tales “reclamos”: “El Cruzado pide integridad doctrinal a la Dirección de Educación. Carta abierta al señor Director de Educación”. En fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 215-217.

⁵⁰. Ramón Zapata, *La educación y la instrucción en Colombia*. Conferencia dictada en el Teatro de Colón, 1º de noviembre de 1931, Editorial Minerva, Bogotá, 1932: “el panorama del estado actual de nuestra enseñanza elemental podemos resumirlo con los siguientes datos, denunciados por un ex ministro de educación en sesión de la cámara de representantes el año de 1930, para lo cual se tomó como base la población total que ascendía a 7'851,000 habitantes. Hay un total de 4'682,568 colombianos que no saben leer. Es decir, el 60 % de la población es analfabeta”, p. 42. Esto ocurría en 1930. Para 1951, “el analfabetismo de hombres y mujeres mayores de siete años era del 56.7% de la población”: Jaime Jaramillo Uribe, “La educación durante los gobiernos liberales, 1930-1946”. En *Nueva Historia de Colombia*, tomo IV, Editorial Planeta, Bogotá, 1989, pp. 87-109.

⁵¹. Aun cuando la historia patria, la religión y la urbanidad se enseñaban desde los orígenes mismos de la escuela en Colombia, durante el gobierno de Miguel Abadía Méndez, mediante decreto número 57 del 13 de enero de 1928, se reiteró que, para “el grado de bachillerato común y ordinario suficiente para los escolares que no se propongan ingresar en la universidad”, se enseñara, “las siguientes materias de estudio”, según art. 1º: “*religión*, castellano (lenguaje y gramática), *historia (patria y universal)* geografía (patria y universal), matemáticas (aritmética, geometría, álgebra), física, química, historia natural, contabilidad, dibujo, higiene, francés, inglés, educación física y conferencias sobre *urbanidad e instrucción cívica*”: José Vicente Huertas y José Manuel Huertas, *Nuestra labor y opiniones respecto a la educación nacional*, Editorial de Cromos, Bogotá, 1930, p. 49 y ss. Subrayado nuestro.

⁵². Oscar Blanco Mejía, *Fe y nación en Colombia. La Regeneración y el proyecto de una nación católica, 1885-1920*, tesis de grado, Universidad Industrial de Santander, Escuela de Historia, Bucaramanga, 2009, p. 291 y ss.

a las virtudes establecidas por el catolicismo y el conocimiento de la historia patria. Por esta razón, aun a finales de la década de 1970, los textos de historia patria indicaban como propósito de la enseñanza la necesidad de “cultivar el sentimiento de la nacionalidad, apoyándose en la triple base de amor, comprensión y servicio a la patria”, por lo que se hacía indispensable, “robustecer el amor a la patria en el conocimiento de las glorias y por la exaltación de sus héroes consagrados”.⁵³

Al mismo tiempo, la identificación de buen cristiano con el de militante conservador y preservador de los “valores patrios”, marchó paralela con los presupuestos que encerraba la enseñanza de la historia. La generación de un pensamiento acorde con las ideas conservadoras y la religión católica fue asumido como prioridad desde muy temprano, por el clero y la dirigencia conservadora, y continuó latente hasta bien entrado el siglo XX. Hacia 1912, el clérigo, Cayo Leonidas Peñuela, en una compilación de artículos publicados en periódicos de Tunja, que dirigía “a la juventud católica de Colombia”, exhortaba a los jóvenes a buscar el buen camino y alejarse del error. Consideraba que los jóvenes entran a la vida plenos de inocencia y que en esa medida podían ser fácilmente engañados por dudosas doctrinas. De ahí la conveniencia de orientarles para que, en cuestión de “ideas religioso-políticas”, procedieran “con la más consumada prudencia, para alejar el peligro del error”. El error estaba en “las ideas liberales”, que “seducen con su aparente generosidad, pero no resisten el riguroso examen de una razón reposada y serena”, mientras que “el catolicismo eleva la inteligencia, le da vida y vigor al pensamiento”, y en tal sentido era “hermoso el ser y llamarse católico, sincero conservador”. Y concluía, arguyendo la necesidad de conocer, para estar al lado de los próceres, quienes habían sido indiscutidos conservadores, fundadores de la patria, que cuando los jóvenes buscaran en lo más alto, “lo que más haya honrado a la Patria, buscadlo en el Partido Conservador”. Así, el país había sido el resultado de la lucha de esforzados patriotas, inspirados por las ideas conservadoras y animados por la religión católica. De ahí que cuando los jóvenes indagaran la síntesis de “la grandeza moral, política y social del género humano”, la hallaran “en el proclama del conservatismo colombiano: *Dios, Patria y Libertad*”.⁵⁴

⁵³. Hermanos maristas, *Historia patria. La independencia y la república*, Editorial Bedout, Bogotá, 1968, p. 9.

⁵⁴. Cayo Leonidas Peñuela, *Libertad y liberalismo*, Imprenta de la Luz, Bogotá, 1912, pp. 1-5. subrayado nuestro.

De tal manera, el servicio a Dios se prestaba mediante el fortalecimiento del espíritu cristiano católico; el deber con la patria se conseguía con la consolidación del sentimiento nacionalista, basado en el recuerdo emblemático de los próceres nacionales y los símbolos e iconografías que daban origen a la nación; el servicio a la sociedad estaba relacionado con la capacidad productiva de los individuos y por ello, con las posibilidades que el trabajo brindara para el desarrollo,⁵⁵ aun cuando en la realidad de los pueblos de Boyacá, como Aquitania, en la gran mayoría de la población, se definía en el trabajo sin remuneración en las parcelas de las gentes acaudaladas.⁵⁶

En todo caso, el propósito que se advierte en la enseñanza de la historia —y de ahí las funciones que ésta debía desempeñar en la vida de las personas—, al lado de la instrucción cívica y la religión, es prácticamente el mismo durante los primeros cincuenta años del siglo XX, y aun incluso hasta los años setenta, con brevísimas variaciones durante la República Liberal, y hasta 1948: consistía en inculcar en los niños y los jóvenes las nociones de patria, la formación de ciudadanos virtuosos; es decir, buenos cristianos, y el de asumir el modelo de orden social en el que se vivía, no sólo como una normalidad, sino como necesidad para la vida. Así, uno de los textos clásicos de historia, definía que “la Historia es la maestra de la vida, porque contiene grandes enseñanzas, múltiples ejemplos y modelos de imitar...”. Además, como en la historia habían existido hombres buenos y malos, “debemos seguir sólo el ejemplo de los buenos, teniendo como única mira el bien de la madre Colombia”. Por ello, “a semejanza de nuestros mayores seremos como leones para vencer o morir cuando la patria nos pida en su defensa la vida y todo”.⁵⁷

Por lo demás, el canónigo de la catedral de Tunja, Cayo Leonidas Peñuela, en la “definición de la historia y sus divisiones”, encontraba que la “historia es la narración de los acontecimientos públicos memorables”. Encontraba, así mismo, diversas clases de historia: universal, particular y biografía; además, “historia sagrada, la que se basa esencialmente sobre los libros inspirados por Dios”, y en ésta, la eclesiástica. Añadía la historia “profana, la que se ocupa en los

55. Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Luz marina Suaza, *La identidad nacional en los textos de ciencias sociales. Colombia, 1900-1950*, Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, 2003, p. 56.

56. Orlando Fals Borda, *El hombre y la tierra en Boyacá*, Punta de Lanza, Bogotá, 1973, p. 115 y ss.

57. Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Compendio de la historia de Colombia. Para la enseñanza de las escuelas primarias de la República*, Librería Voluntad Ltda., Bogotá, 1955, p. 6. La primera edición de este libro se hizo en 1910, pero aun en la época de esta edición, los contenidos iniciales continuaban inalterables.

acontecimientos puramente humanos”, y la historia antigua, media y moderna. Pero era más. Aun cuando su libro dedicaba doce páginas a la historia de los primeros habitantes de América, aducía que, en cuanto a la historia de Colombia, “abarca dos grandes épocas: la primera, de *historia incierta*, que encierra todo el tiempo anterior al descubrimiento del país, en 1499; la segunda, de *historia cierta*, desde ese año hasta nosotros”.⁵⁸

Esta concepción de historia estaba tan arraigada, que es probable que los historiadores la hayan tomado de otros autores, sin hacer referencia de las fuentes. Así, la historia era entendida como “la exposición y narración verdadera de acontecimientos pasados y cosas memorables”, por lo que la historia de Colombia, “o sea, la historia patria”, consistía “en la relación de los sucesos públicos y políticos del pueblo colombiano..., en otros términos, el relato de la vida de nuestros mayores, sintetizada en la de los hombres notables que han gobernado el país o han tenido influencia en su formación y desarrollo, hasta ordenarlo y organizarlo como lo vemos en la actualidad”.⁵⁹ Por esta razón, la importancia de la historia radicaba igualmente, en que revelaba “al alumno lo que ha costado a sus padres, en penas y sufrimientos, la formación del país, la conquista de la independencia y el establecimiento de la República, a bien de que comprenda bien que la República cristiana es el régimen más adecuado de la dignidad humana”; además, la historia debía incitar a los alumnos, “ a ser buenos ciudadanos en sus propios intereses”, y “por tal motivo, al cultivo del amor a la patria...”.⁶⁰ Estos libros serían “guía tanto de maestros como de alumnos de los cursos de historia”,⁶¹ e incluso continuarían vigentes hasta bien entrada la década del sesenta.

Así, tanto como la historia, la instrucción cívica y la religión servían a los mismos fines: los de formar personas ejemplares, de acuerdo con la concepción cristiana de ciudadanos virtuosos y, por supuesto, a la fijación de un orden social; para ello, los textos se escribían de manera que se pudieran memorizar sin demasiado esfuerzo. Uno de éstos, está compuesto, inicialmente, por una serie de poemas y loas a la religión y personajes de la conquista, además de una serie de consejos

⁵⁸. Cayo Leonidas Peñuela, *Nuevo curso de Historia de Colombia*, Tipografía Pontificia de B. Herder, Friburgo de Brisgovia, Alemania, 1909, p. 1. Subrayado nuestro.

⁵⁹. Francisco Javier Vergara y Velasco, *Tratado elemental de historia patria*, Librería Americana, Bogotá, 1905, p. 4.

⁶⁰. Francisco Javier Vergara y Velasco, *Novísimo texto de historia de Colombia*, Imprenta Eléctrica, Bogotá, 1910, p. 2.

⁶¹. José David Cortés Guerrero, “Balance bibliográfico sobre la historia de la Iglesia católica en Colombia, 1945-1995”. En Revista *Historia Crítica*, #12, Universidad de los Andes, Bogotá, enero-junio de 1996, p. 22.

enmarcados en temas de moral, de higiene, educación y de discriminación a las mujeres. Sobre la educación de éstas, los consejos eran contundentes: “para educar a la mujer con acierto, debe atenderse a su condición, cuidando de que no llegue a concebir esperanzas superiores a la esfera en que ha vivido”.⁶²

En los textos, no sólo la exclusión y discriminación se hacían explícitas, sino que se prodigaban con los mismos requerimientos de formar buenos cristianos, para enfrentar los tiempos azarosos. Estos propósitos los encontramos en los consejos que se ofrecen a futuros maestros, en los que, primero, se hace un balance de la realidad del mundo y los peligros que acechan a la sociedad, para proponer entonces, que,

Hoy, cuando más que nunca, las naciones experimentan las funestas consecuencias de las ideas antisociales, por ser anticristianas, y sienten el duro batallar del espíritu del mundo contra la Iglesia de Dios, única salvadora de la familia, del orden y del verdadero progreso, es obra altamente meritoria infundir en las generaciones dueñas del porvenir, la savia fecunda de la verdad católica y los principios con que el Evangelio civilizó la humanidad.

Educar bien es obra de las más grandes que puede hacer el hombre; y educar bien contrarrestando el torrente de iniquidades que hoy se precipita sobre todos los pueblos, para corromperlos y volverlos al paganismo, es cooperar directamente a la salvación de las almas y aun de los intereses temporales: es obra verdaderamente divina.⁶³

De tal manera, la frontera en la enseñanza de tales “materias” difícilmente se podía reconocer, pues prácticamente, todos los textos apuntaban a un mismo objetivo: el de la formación de personas bajo los preceptos religiosos, pero más aún cuando los libros eran presentados por autoridades eclesiásticas, las cuales, a su vez, les concedían el *imprimatur*, o licencia eclesiástica, los resultados positivos de la censura. Así, la gran mayoría de textos se presentaba como lecciones, que respondían a una pregunta, siguiendo la tradición del catecismo Astete, en las que se tocaban temas de religión, historia patria, y de las maneras como debía conducirse el ciudadano en público y privado. De ahí que las recomendaciones sobre su lectura tuvieran en

⁶². L. Milciades Chávez, *Elementos de educación o sea moral, higiene, urbanidad y economía doméstica para uso de las escuelas y familias*, Imprenta de El Herald, Bogotá, 1899, p. 128.

⁶³. José Joaquín Otero Durán, *Carta a los alumnos de las escuelas normales, o nociones de pedagogía cristiana*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1914, p. 6.

cuenta, como aseguraba de manera introductoria el presbítero, Fidel León Triana, que “están, pues, destinadas estas lecciones de educación cívica, a desempeñar papel importantísimo en nuestras escuelas y colegios, para formar así verdaderos patriotas y dignos ciudadanos de nuestra tierra colombiana”.⁶⁴

En el mismo sentido, Soledad Acosta de Samper, decía, a principios del siglo XX, que la educación seria y adecuada de la juventud era el único fundamento sólido que podía tener una nación, y en este sentido, el deber de los maestros consistía en “estudiar la historia de nuestros antepasados, porque sólo allí hallarán la explicación y la clave para comprender la índole de sus alumnos”; así, para llegar “al fondo de la historia de la humanidad no basta estudiarla con ánimo sereno y espíritu de equidad, sino que debemos hacerlo con caridad cristiana”, pues sólo de esa manera, “comprenderemos mejor cuáles fueron los ideales que guiaban a nuestros antepasados, muchos de los cuales eran tan diferentes de los nuestros; si así lo hiciésemos, el estudio del pasado en lugar de ser útil y provechoso sería una fuente de perniciosos errores”.⁶⁵ Por tanto, la historia, para ser útil y provechosa, debía fundamentarse en la religión, única manera de comprender los *ideales de sus antepasados*, como era natural, europeos.

Por otra parte, las intenciones que conllevaba la enseñanza de la historia se advierten claramente en la apreciación de la censura eclesiástica. En uno de los libros de Cayo Leonidas Peñuela, ésta la señalaba como obra de grande aliento y “digna de ser conocida”, pues “no contiene nada en contra del dogma y la moral, y contribuirá a la ilustración de unos y al fomento del sentimiento patrio de todos”.⁶⁶ De tal modo, la enseñanza de la historia patria se convirtió en prioridad para reafirmar los valores pregonados por la Iglesia y sustentados en las acciones de los héroes fundadores de la república. Por ello, para Cayo Leonidas Peñuela, la intención de dar a conocer los contenidos de su libro se hallaba en brindar información sobre los héroes que en la infancia habían alimentado la imaginación, historias que desde “pequeños oímos con religioso recogimiento hablar de nuestra grande epopeya, ensalzar a sus autores, recontar sus hazañas

⁶⁴. Ignacio M. Sánchez Santamaría, *Cartilla cívica o catecismo del ciudadano*. Para uso de las escuelas y colegios de Colombia, Sociedad Editorial, Bogotá, 1926, p. IV.

⁶⁵. Soledad Acosta de Samper, *Lecciones de historia de Colombia*, Ministerio de Instrucción Pública, Imprenta Nacional, Bogotá, 1908, p. 5.

⁶⁶. Cayo Leonidas Peñuela, *Álbum de Boyacá*, tomo I, Casa Editorial de Arboleda y Valencia, Bogotá, 1919, p. III.

maravillosas y referir episodios reales interesantísimos”,⁶⁷ pero de los cuales había escasa noticia. En otro de sus textos, que ameritó varias ediciones, esa preocupación seguía vigente.⁶⁸

Durante la República Liberal, aun los cambios que conllevó la reforma educativa, el sistema de enseñanza de la historia prácticamente siguió inalterable. Así, los cambios que se habían operado desde 1930 en el sistema educativo tenían que ver con el manejo estatal de la educación, a partir del retiro de las comunidades religiosas de la dirección de los establecimientos oficiales que durante la hegemonía conservadora se les había conferido, pero los cambios educativos más notables tuvieron que ver con la introducción de métodos racionalistas en los planteles oficiales, además de la orientación de los maestros en tales aspectos mediante la capacitación; la creación de escuelas normales regulares y rurales, el aumento del presupuesto para la educación, el “incremento del cine educativo, conciertos populares, bibliotecas aldeanas”, pero “en todo ello iba impresa la tendencia de alejar la moral cristiana de la educación, lo cual contribuyó a que esas campañas no tuvieran el éxito y las resonancias indispensables para su continuidad”.⁶⁹ En todo caso, siguieron circulando los libros escritos por religiosos y que habían tenido gran aceptación desde principios de siglo. En últimas, los cambios se presentaron en la democratización de la educación, pero la enseñanza de la historia continuó bajo las mismas directrices de la historia patria.

A principios de 1930, el fraile dominico, Francisco Mora Díaz, publicó un texto breve en conmemoración de los cien años de la muerte de Simón Bolívar, que serviría como texto de historia en las escuelas. En este texto presenta a Bolívar como el genio de la guerra, y aun cuando discrepaba de ésta por considerarla “el castigo terrible con que Dios puede flagelar un pueblo”, aducía, citando a Tomás de Aquino, que “llegan momentos en que es una obligación y un deber de moral cristiana”.⁷⁰ Se trata de un texto que luego parafraseará en sus artículos publicados en *El Cruzado*, y en el que acomoda a Bolívar en sus preocupaciones religiosas. Consideró así, que España perdió sus colonias gracias a la intervención divina, en razón de que “la suerte de las

⁶⁷. *Ibíd.*, pp. V-IX.

⁶⁸. Cayo Leonidas Peñuela, *Boyacá*, Editorial Minerva, Bogotá, 1936, p. 5 y ss.

⁶⁹. Luis Bohórquez Casallas, *La evolución educativa en Colombia*, Publicaciones Cultural Colombiana Ltda., Bogotá, 1956, p. 456.

⁷⁰. Fray Francisco Mora Díaz, O. P., *Bolívar y la Iglesia. Recuerdo del primer centenario de la cristiana muerte del Libertador*, Bogotá, 1930, p. 3.

naciones no es el resultado único del influjo del Omnipotente; es la síntesis de la acción divina y humana”. De igual modo, las guerras de independencia se ganaron gracias a la voluntad de Dios, al dejar “libres a los pueblos para que con sus hechos sean dignos de premio o castigo”; por tanto, “Bolívar reconoció mil veces la intervención divina en la suerte de la Independencia de América”.⁷¹

Un nuevo ingrediente en la enseñanza de la historia, hizo presencia con el ataque del clero a la reforma educativa de 1936, y fue el de exaltar a los conquistadores europeos. La admiración que profesaba Mora Díaz por Bolívar, se contradecía en su versión de la conquista y su visión de España, que para Bolívar significaba atraso, decadencia. Así, mientras ocurrían paulatinamente los cambios en el sistema educativo, Mora Díaz arreciaba en sus críticas hacia el gobierno, pero esta vez dejando en claro su versión de “historia patria”: creía que “los enemigos de la religión” habían adoptado un nuevo método en la enseñanza: “denigran de la civilización cristiana y exaltan la aborígen. Ya en libros y periódicos colocan sobre Quesada el conquistador, a Zaquesazipa; y Suárez Rendón queda en pañales ante la grandiosa figura de Quiminchatocha. Quieren hacer pasar como acabado modelo de cultura al indio embrutecido que adoraba a todo menos al verdadero Dios”, y además, quieren “exhibir como obras de soberbia arquitectura los tristes bohíos de vara en tierra y que la última moda sea el chircate”, y conminaba a los maestros a que se embriagaran como los indios “y harten de sangre y carne humana y se postren de rodillas ante los ídolos de barro y piedra...”.⁷²

Estas particulares apreciaciones de la historia reproducían las pretensiones de la enseñanza; es decir, lejos de constituirse la historiografía en una disciplina que guardara nexos con el trabajo de rigor y que contribuyera al reconocimiento del pasado, se hacía manifiesta en los prejuicios, inculcaba una doctrina que, lejos de constituirse en un saber, increpaba de manera directa a quienes eran los directos descendientes de los “indios embrutecidos”. Es decir, la enseñanza de la historia, como puede apreciarse en la exaltada disertación de Mora Díaz, reproducía la visión de una clase social, que gozaba de poder político y económico, que disponía de recursos, particularmente la tierra, y se prestaba para justificarla.

⁷¹. *Ibíd.*, p. 7.

⁷². “Sin religión no hay civilización”. En Fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 292-295.

Aun así, durante la República Liberal, algunos historiadores se manifestaron en contra de la enseñanza de la historia patria e intentaron reconfigurarla a las exigencias políticas de entonces. Así, el profesor Gabriel Anzola Gómez, en su texto de orientación sobre segunda enseñanza, admitía la historia como “la ciencia de los acontecimientos cronológicamente coordinados que se desenvuelven a través del tiempo”. Veía además, que la historia era “el estudio de la vida de las sociedades humanas, o mejor, es el estudio de los hechos importantes que han tenido alguna influencia sobre la evolución cultural, económica, social y política de los pueblos”. Esta concepción difería de la definición de historia patria, y por ello consideraba Anzola Gómez la necesidad de asumirla, pues servía para “ejercitar la reflexión, el juicio y de conformar la conciencia”.⁷³ Sin embargo, una tendencia salvaguardada por la costumbre y los intereses religiosos y políticos, difícilmente podría hallar obstáculos. De ahí que la historia patria continuara enseñándose en las escuelas, aun los cuestionamientos al sistema educativo.

Una crítica más severa contra la historia patria se dio hacia 1940; en ésta, la historia se veía como “una larga sucesión de fechas, de acontecimientos y hechos tan rigurosamente apuntados, que no puede negársele su franca semejanza con un diario en el que se hubiese consignado el desarrollo circunstanciado de una actividad sin explicar el *por qué* ni el *cómo* de ella”.⁷⁴ Gracias a ello, la historia se había convertido en un “acontecimiento estático, desconectado de sus relaciones con otros”, que permitían ver a la “América como una isla en cuyas costas se hubiese levantado una muralla colosal”, para clausurarla de “influencias económicas, políticas, filosóficas...”.⁷⁵ Este punto de vista dejaba ver en claro los malestares que, aun cuando se hubiesen realizado cambios en el sistema educativo, se reflejaban en la enseñanza de la historia. Sin embargo, a la vez que había un rechazo hacia la historia patria, había voces en contra del legado español. La herencia hispánica, desde la colonia, afirmaba el historiador Hugo Latorre en 1950, no era otra cosa que el despotismo político, la violencia militar y el dogmatismo religioso, que de alguna manera se correspondía con la hispanidad fascista. Por lo demás, Latorre estaba

⁷³. Gabriel Anzola Gómez, *Orientaciones sobre segunda enseñanza*, Librería Colombiana Camacho Roldán & Cía, Bogotá, 1939, p. 100.

⁷⁴. Hernando Márquez Arbeláez, *Márgenes de la Historia*, Editorial ABC, Bogotá, 1940, p. 8. Subrayado en texto. Una crítica de algún modo similar se halla en otro texto de la época, en el que se cuestiona los posibles motivos para excluir de los libros de historia algunos eventos que podrían considerarse dignos de importancia: Miguel Aguilera, *América en los clásicos españoles*, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1952, s.l.i., pp. 7-12.

⁷⁵. *Ibid.*, p. 9.

convencido de que las ideas de democracia en Colombia, estaban más cerca de la democracia liberal inglesa y francesa, y ajena de la herencia española, que eran un lastre como cultura.⁷⁶

Sin embargo, la edición de nuevos títulos durante la década del cuarenta, mostró en la investigación histórica cambios significativos en las relaciones de la Iglesia y el Estado. Esto se aprecia en el libro de Manuel José Forero, en donde la historia patria continuaba haciendo parte de los contenidos, pero la religión y la Iglesia como instituciones fundadoras del Estado colombiano, habían desaparecido de sus páginas. Por otra parte, el concordato se menciona como causa de beneficios económicos para el clero, pero se mantiene ajeno de sus implicaciones religiosas en la sociedad.⁷⁷ En todo caso, los intentos de cambio durante los gobiernos liberales, conllevarían variaciones mínimas en la producción historiográfica y en su enseñanza, pero en general, el sistema educativo, en los años siguientes seguiría funcionando sobre la base de los conceptos, métodos y organización tradicionales.⁷⁸

Aun, incluso, en otros textos que debían pasar por la censura eclesiástica para obtener la autorización de publicarse, mostraban que los efectos de la reforma no habían calado, mientras se dejaba en claro cuáles debían ser los propósitos de la enseñanza de la historia. Así, una autoridad del clero, en los años cuarenta, sobre un libro de historia, conceptuaba que el texto se encontraba “ajustado a las más sanas doctrinas, y que por tanto, bien merece la más explícita autorización eclesiástica”, en razón de que “el autor trata lo referente a las relaciones entre la Iglesia y el Estado, y en general a la parte importantísima que correspondió a la Iglesia en la conquista, colonización y civilización de lo que es hoy Colombia”, contribuyendo con ello, a “infundir el sentimiento del deber y amor a la Patria”.⁷⁹

En efecto. La enseñanza de la historia patria continuó sin interrupciones, pues las disposiciones de 1942 en los programas oficiales, dejaba inalterable la disciplina en los contenidos de los manuales, como reconocía uno de los autores de entonces, al considerar que no pretendía que con sus lecciones de historia, se hiciera memorizar al estudiante todos los

⁷⁶. Hugo Latorre Cabal, *La Hispanidad*, Editorial Kelly, Bogotá, 1950, p. 1 y ss.

⁷⁷. Manuel José Forero, *Historia analítica de Colombia*, Librería Voluntad, Bogotá, 1946, p. 493 y ss.

⁷⁸. Jaime Jaramillo Uribe, “La educación durante los gobiernos liberales, 1930-1946”, *op. cit.*, p. 109.

⁷⁹. M. Marroquín, Imprimatur a Hermanos Maristas, *Historia de Colombia*, Lumen Christi, Bogotá, 1940, s.f.

pormenores en “las realizaciones de cada administración republicana, ni mucho menos que se le agobie con el acopio de fechas acumuladas”; buscaba, en cambio, que en aspectos de “realizaciones”, se tuviera en cuenta que eran “útiles para formarse una idea general de los empeños de cada gobierno”, mientras las fechas debían servir “para la situación cronológica de los acontecimientos”.⁸⁰ Aun así, los contenidos seguían siendo los mismos de la historia patria.

Así, al final de los años cuarenta, la enseñanza de la historia continuaba bajo las mismas directrices de la historia patria. Es decir, lejos de replantear su dirección, se continuaba reafirmando a partir de la consideración de la importancia de sus valores. Durante el último año de gobierno de la República Liberal, en la administración de Alberto Lleras Camargo, al adoptarse los programas de historia patria para el profesorado y el bachillerato, el presidente interino recomendaba que, tal como se hallaba el país, dominado por las pasiones políticas, debía tenerse en cuenta que el estudio de los acontecimientos debían hacerse de manera imparcial, “colocándose en el ángulo del crítico sereno y no del catequista apasionado”, y para ello, era necesario que la enseñanza de la historia destacara otras cuestiones de estudio, como “el desarrollo de las comunicaciones, progreso de las ciencias, industrias y comercio, transformaciones culturales”, pero al mismo tiempo, “la valoración de los grandes hombres de la historia nacional, políticos, científicos de letras, de trabajo o empresa”, debían “ocupar un sitio visible y tratarse también con imparcialidad, pues no es extraño encontrar casos en que el desconocimiento o la pasión de bandería desfiguran completamente estos conceptos, con grave mengua del sentimiento patriótico”.⁸¹

Estas apreciaciones fueron tomadas como prudentes por Miguel Aguilera, quien, además consideró que en la historia de la educación en el país, “la primera consecuencia de la ignorancia popular de la historia fue el aplazamiento indefinido del homenaje a los padres de la república”, que había conducido a la honra de algunos héroes y a la ignominia de otros. Encontraba, por ejemplo, la deuda que Colombia tenía con “Gonzalo Jiménez de Quesada, humanista, teólogo y mariscal valeroso”, cuyas cenizas en la basílica de Bogotá, apenas eran lo único que “abrillanta la

⁸⁰. Hno. Justo Ramón, S.C., *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial, independencia y república*, Librería Stella, Bogotá, 1949, f.s.n.

⁸¹. Miguel Aguilera, *La enseñanza de la historia en Colombia*, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México, 1951, p. 17 y ss.

memoria de aquél, y da pretexto a los profesores y alumnos de la historia local para rendir un tributo al recuerdo de quien sentó las bases para la ciudad que ha sabido honrar a Dios y a la ciencia, a la probidad y al carácter”.⁸²

Con el cambio de poder de los liberales a los conservadores, en 1946, el sistema educativo continuó sin aparentes modificaciones, aun los cuestionamientos del partido conservador, hasta 1948, a raíz de las duras críticas que surgieron sobre la responsabilidad de los cruentos hechos del 9 de abril. El presidente Ospina había declarado que “en el nombre de la cultura” condenaba los atentados “que nos envilecen y nos rebajan frente al mundo civilizado”;⁸³ esto equivalía a considerar que las causas de tales sucesos no estaban en las condiciones económicas, sociales y políticas del país, sino en otros aspectos, que la Iglesia y los conservadores vieron como resultado de la acción errónea de la “educación desarrollada por los gobiernos liberales, especialmente durante la Revolución en Marcha”.⁸⁴ De tal manera, la justificación del origen de la violencia se concedió de inmediato a los gobiernos liberales, y se inició una campaña de desprestigio, tanto de las administraciones como de los cambios que se habían realizado en materia de educación.

Como veremos, en julio de 1948, se emitió el decreto número 2388, cuyo propósito se centraba en la intensificación de la enseñanza de la historia patria y en la convicción de que el conocimiento de los próceres y sus virtudes coadyuvaría como cohesionador social en la regeneración de la paz entre los colombianos; así mismo, en octubre de ese año, se sancionó el decreto número 3408, que tenía como fin la modificación del plan de estudios de bachillerato para darle relevancia a la historia patria. En el gobierno de Laureano Gómez, en 1950, se sancionaría otro decreto, el 3468 de ese año, que establecía el Plan de estudios de la escuela primaria urbana y rural, pero, como se verá, el decreto 2402 de noviembre de 1950, sería mediante el cual se implementaría la *recatolización* de la escuela, con las advertencias que conllevaba sobre los deberes y obligaciones del maestro.

Aun así, antes del 9 de abril, desde el periódico *El Siglo* se comenzó a atacar el sistema educativo, aduciendo que la prensa gaitanista había “desatado la ofensiva contra la llamada

⁸². *Ibíd.*, p. 32 y ss.

⁸³. Aline Helg, “La educación en Colombia. 1946-1957”. En *Nueva Historia de Colombia*, tomo IV, *op. cit.*, pp. 111-134.

⁸⁴. *Ibíd.*, p. 114

educación confesional”,⁸⁵ y se hacía una enumeración de los fracasos del sistema educativo vigente. Además de ello, el ataque contra el sistema educativo se fundamentaba en que, desde los periódicos liberales se cuestionaban las secuelas del confesionalismo, mientras los conservadores aducían que el clima de la educación era el resultado de las reformas liberales. Por ello, aducían “volver al confesionalismo. Respetar la cátedra dirigida”,⁸⁶ para volver al orden que se estaba perdiendo en las instituciones educativas. Así, después de los hechos del 9 de abril, la consigna se dirigió a restaurar el confesionalismo, aduciendo que precisamente el sistema de enseñanza, particularmente el de la enseñanza de la historia, era responsable de los desmanes del 9 de abril, al pretender enseñar la diferencia ideológica de los partidos; por ello, desde *El Siglo*, el editorialista preguntaba: “¿quiere el señor ministro que los señores profesores de historia patria establezcan las diferencias de los dos partidos políticos y enseñen a sus discípulos los abismos que median entre nuestras dos grandes agrupaciones políticas tradicionales?” Luego, responsabilizaba a los gobiernos liberales de “pagar al tenebroso comunista Lombardo Toledano para que viniera a presidir los congresos sindicales”, y de permitir el ingreso al país de “la emigración roja española”.⁸⁷

Además de ello, continuaba, los liberales eran los responsables de las “atrocidades del 9 de abril”, porque habían proclamado “la Revolución en Marcha, cuyo desfile destructor, sacrílego y criminal es una fecha que cubrió de luto y de vergüenza a la patria”.⁸⁸ En últimas, si el señor ministro de educación quería que los maestros de historia enseñaran la diferencia entre los dos partidos, lo concerniente al partido liberal era suficiente, y bastaba con que los “respetables y doctos profesores de historia, se limiten a enseñar a los alumnos los hechos patrios dignos de perenne memoria: nuestras glorias y nuestros duelos comunes: fijan en las mentes juveniles los nombres y las acciones gloriosos de los colombianos prestantes en valor, ciencias, letras, decoro,

85. “Nueva teoría cultural”. En *El siglo*, 9 de marzo de 1948, p. 1°.

86. “La universidad de ayer y la de hoy”. En *El Siglo*, 10 de marzo de 1948, p. 4.

87. La preocupación de Gómez se hacía efectiva en razón de que el mejicano Vicente Lombardo Toledano, como militante del partido socialista y abanderado del sindicalismo, era popular en América latina. La desconfianza en los partidos de derecha en América latina, se hacía evidente en virtud de que, en los años cincuenta, Toledano agrupaba las organizaciones sindicales latinoamericanas.

88. “Al oído del Ministro”. En *El Siglo*, 27 de noviembre de 1948, p. 4.

así sean rojos o azules: pues comprenden muy bien su misión, que no es otra sino formar ciudadanos, en manera alguna prender la chispa de las pasiones políticas”.⁸⁹

Así, esta serie de críticas habría de tener como respuesta la reestructuración de la enseñanza de la historia, que era de alguna manera intrascendente, pues durante los gobiernos liberales la historia patria había continuado vigente. Lo que resultaba perturbador, como se advertía en los artículos de *El Siglo*, era la postura política de los maestros, y hacia éstos igualmente iba dirigida la nueva disposición.

En este caso, como se ha dicho, mediante decreto 2388 de 1948, se intensificó la enseñanza de la historia patria aduciendo que “el conocimiento de la Historia Patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de la fuerza social, de cohesión nacional y de identidad ciudadana”, esto, en razón de que “*los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República, han puesto de manifiesto, una vez más y con caracteres de grande apremio, que el estudio concienzudo de la Historia Patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno*”.⁹⁰ Así mismo, con esta disposición, se establecía que “los profesores de Historia serán escogidos cuidadosamente entre los más reputados por su versación en la materia, por su cultura general, *por su mentalidad superior a las preocupaciones partidistas, por su habilidad pedagógica y por su intachable conducta ciudadana*”; mientras la “Academia de Historia, directamente o por intermedio de las Academias y Centros de Historia oficialmente reconocidos, queda encargada de la suprema vigilancia de los programas, de los textos y de todos los elementos vinculados a la enseñanza de la Historia Nacional...”.⁹¹ Esta disposición conllevó la reducción horaria de los cursos de historia universal, y se enfocó en que el programa de historia se concretaría “al estudio de la República, con la profundidad que el desarrollo mental de los alumnos lo permita”, y tendría en cuenta “los hechos más sobresalientes de nuestra historia,

⁸⁹. *Ibíd.*

⁹⁰. Decreto número 2388, 15 de julio de 1948. En *Educación colombiana, 1903-1958*, tomo I, Imprenta Nacional, Bogotá, 1959, p. 447. Subrayado nuestro. También en, *Diario Oficial*, # 26779, Bogotá, 28 de julio de 1948, “Decreto número 2388 de 1948 (julio 15) por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”.

⁹¹. *Ibíd.*, p. 448. Subrayado nuestro.

en todos los períodos, y al estudio de las biografías de nuestros próceres y estadistas más notables”.⁹²

De este modo, quedaba suficientemente definida la función de la historia, el papel que debía desempeñar en la formación de la sociedad, y por ello, la imprescindible necesidad de su enseñanza. Es decir, el conocimiento de la historia, en las particularidades de los héroes y personajes ilustres, cobró importancia como un “instrumento de la educación y del orden social”.⁹³ De manera que en los textos de historia posteriores, tales preocupaciones empezaban a rendir frutos. El papel de la religión y la Iglesia como fundadores de la nacionalidad colombiana, fueron retomados nuevamente en los textos de historia. Así, había sido “labor de la Iglesia... la formación de la unidad espiritual de la República”, la obra emancipadora a partir de la educación brindada a los “próceres en sus centros de enseñanza y a los juristas de la Independencia y pusieron todo el peso de su extraordinario influjo a favor de la obra de la emancipación”.⁹⁴

Así, la Iglesia y la religión recuperaban su papel protagónico en la enseñanza de la historia, en la medida en que se les confería la importancia imprescindible de constituirse en los fundadores del país: “la *conquista espiritual* durante la Colonia, fue grandiosa; los religiosos cristianizaron a los indios, formaron de ellos ciudadanos y les enseñaron las artes y las ciencias”; “la vida colonial se deslizó tranquila y regularmente; su monotonía se quebraba en ocasiones con el nacimiento de algún príncipe, el cambio de alguna alta autoridad o la celebración de alguna victoria”, la colonización española fue “francamente cristiana-católica y, por consiguiente, intensamente más morigerada que las de las naciones protestantes”; en cuanto al papel de la Iglesia, “a ella se le debe gran aparte de la civilización y cultura de nuestra patria”, y por ello, “posee, pues, títulos poderosos para hacerse acreedora a la gratitud de la patria”.⁹⁵

Por otra parte, los textos que realizaron balances sobre la enseñanza de la historia, se inclinaban en la misma dirección, como se aprecia en los comentarios a los textos de historia en

⁹². *Ibíd.*, Decreto número 3408, 1º de octubre de 1948, pp. 452-454.

⁹³. Alexander Betancourt, *Historia y nación*, La Carreta Editores, Universidad Autónoma San Luis Potosí, Medellín, 2007, p. 66.

⁹⁴. Rafael M. Granados, S. J., *Historia de Colombia. La República, 1829-1949*, tomo II. Texto adaptado al programa oficial de sexto curso, Editorial Bedout, Medellín, 1950, p. 37.

⁹⁵. Rafael M. Granados, S. J., *Historia de Colombia. Texto completo, adaptado especialmente al programa oficial de segundo curso*, Editorial Voluntad Ltda., Bogotá, 1960, p. 8 y ss.

la obra de Miguel Aguilera.⁹⁶ Reafirmando la concepción de los objetivos de la enseñanza de la historia, se exponía que en ésta se hacían observaciones consideradas sobre el significado de los programas que indicaran “las exigencias del momento presente y que respondan al objetivo esencial de la enseñanza de la historia: la formación del carácter, la plena comprensión de la patria y de su posición histórica en América y el mundo”, pero encontraba que, lamentablemente, al tener la historia nacional sólo “la narración escueta de los hechos ocurridos dentro de las fronteras patrias”,⁹⁷ la mantenía desconectada del mundo, dándole un carácter insular y parroquial.

En efecto, el balance bibliográfico que realiza el mismo autor, en 1951, sobre la producción historiográfica colombiana, no era satisfactoria, y tenía que ver con la reimpresión de textos, pero escasa en la novedad. Advertía como causa la ausencia de historiadores profesionales, exclusivamente consagrados a la investigación: “el historiador colombiano ha sido, por lo general, un profesional aficionado a los estudios históricos que, robando tiempo a sus ocupaciones cotidianas, ensaya, a veces con éxito singular, la labor histórica”.⁹⁸ Y en ello veía el abandono de apoyo oficial o privado, que daban lugar al historiador autodidacta. Aun así, veía loable la producción historiográfica, particularmente las realizadas por el departamento de publicaciones del Ministerio de Educación, en la colección de la Biblioteca Popular de Cultura que, en todo caso, como se ha referido, conllevaban los mismos objetivos de incentivar y reafirmar los valores patrios.⁹⁹

Al final de la década de los sesenta, y aún bien entrada la de los setenta, la historia patria continuaba sin sufrir cambios sustanciales. Así, a principios de los años sesenta, la enseñanza de la historia encontraba su importancia en que “es de grandísima utilidad conocer el pasado de la patria; porque él nos enseña cómo se formó nuestra nacionalidad, los acontecimientos que fueron

⁹⁶. *La enseñanza de la historia en Colombia, op. cit.*

⁹⁷. Gabriel Giraldo Jaramillo, “La enseñanza de la historia en Colombia”. En *Boletín de historia y antigüedades*, Vol. XXXIX, # 447 y 448, Academia Colombia de Historia, Bogotá, enero-febrero de 1952, pp. 100-110.

⁹⁸. Gabriel Giraldo Jaramillo, “La producción histórica colombiana en 1951”. En *Boletín de historia y antigüedades*, Vol. XXXIX, # 455 y 456, Academia Colombia de Historia, Bogotá, septiembre-octubre de 1952, pp. 492-502.

⁹⁹. Parecería sorprendente que durante el gobierno de Laureano Gómez se hayan difundido con gran entusiasmo libros de cronistas, de viajeros, de prohombres de la independencia, si no advirtiéramos que ese esfuerzo se ceñía a los propósitos que enmarcaban su programa de gobierno. Durante los años veinte, la gran mayoría de libros temáticos que se difundieron, como los de C. L. Peñuela, tenían ese propósito, y en los años cincuenta, durante el gobierno de Gómez, igualmente.

necesarios para nuestra independencia, y nos trae a la mente el provechoso ejemplo de los próceres”.¹⁰⁰ Así mismo, para el último año de primaria y primero de bachillerato, se recomendaba la utilidad de la historia, en razón de que, a la vez de que ennoblecía “con ejemplos morales”, nos “presenta donde quiera modelos de valor, patriotismo, probidad, desinterés, generosidad y heroísmo dignos de imitación”.¹⁰¹

Pero lo que es más, los juicios sin apelación ni sustento que caracterizaron la enseñanza de la historia durante más de medio siglo, y que de manera indudable contribuyeron a moldear la percepción de la realidad de los colombianos, continuaban vigentes en la década de los setenta. El texto del jesuita Rafael M. Granados continuaba recordando las consecuencias de la conquista española: “si somos imparciales y justos, tenemos que alabarla por los grandes beneficios que nos reportó: ...el beneficio incalculable de la religión que mostró a nuestros indígenas el sendero de un mundo mejor..., nos dio una raza privilegiada; nos dio su idioma rico y encantador”.¹⁰²

Así, aun los cambios que se venían generando con los aportes de nuevas investigaciones, la presencia de la historia patria, tanto en la enseñanza,¹⁰³ como en los comentarios que sobre ésta se realizaba en estudios críticos, permanecía inalterable. Entorno a la *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada*, de José Manuel Groot, se decía en los años ochenta que, en efecto, la obra de la Iglesia había sido de un tamaño excepcional, pues “no sólo se redujo a la evangelización a los indígenas”, sino que los defendió de “los desmanes que contra ellos cometían algunos conquistadores y encomenderos”; a la vez, a los religiosos se les debía “adelantos en el cultivo de las letras y de la ciencia”, al tanto que “la vida civil y política de la Colonia y de la Independencia estuvo estrechamente ligada a la vida eclesiástica”;¹⁰⁴ es decir, las apreciaciones que solían estar en la presentación de los textos de historia patria en los años cincuenta, continuaban en pleno vigor.

¹⁰⁰. Silvestre del Campo y Hno. Justo Ramón, *Historia patria ilustrada, Segundo curso de enseñanza primaria*, Librería Stella, Bogotá, 1962, p. 7.

¹⁰¹. Estanislao León, *Historia patria ilustrada. 5º año primaria y 1º bachillerato*, Librería Stella, Bogotá, 1963, p. 2.

¹⁰². Rafael M. Granados S. J., *Historia de Colombia. La Independencia y la República*, Bogotá, 1972. Citado en, Germán Colmenares, “La batalla de los manuales”. En *Revista de la Universidad Nacional*, # 20, Bogotá, mayo-junio de 1989, pp. 77-80.

¹⁰³. Dispuesta en el programa de historia para quinto elemental, del decreto 1710 de 1963: Estanislao León, *Estudios sociales 5º. Historia, geografía, cívica, urbanidad y relaciones humanas*, Ediciones Tem, Librería Stella, Librería F. T. D., Procuraduría de los Hermanos, Bogotá, 1975, p. 8.

¹⁰⁴. Carlos Arturo Caparros, *Clásicos colombianos*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1980, p. 101.

Por otra parte, como se puede apreciar, los cursos de historia de la Edad Media y Edad Moderna, prefiguraban las intenciones de los cursos de historia patria, en la medida en que alteraban la historia, acomodándola a las pretensiones del ideario cristiano: la Edad Media “es la época de la formación de las naciones cristianas”, además de que, “es una época inspirada por heroicos sentimientos cristianos”. Allí “la labor de la Iglesia fue ímproba: depuró la civilización griega y romana y educó a los bárbaros”.¹⁰⁵

En el mismo sentido, la historia moderna y contemporánea, conllevaba las mismas finalidades, las de establecer, como en una línea de tiempo, la prefiguración de unos designios que no se podían controvertir, y que al incurrir en el error, se generaría el castigo. Así, por ejemplo, como se puede apreciar sobre la reforma protestante, Lutero la había promovido, “para poder vivir más licenciosamente”, con consecuencias terribles, como era de esperarse. La Inquisición, como era obvio, había surgido como instrumento de la Contrarreforma, con el fin de reprimir a los herejes que “propagaban sus errores perniciosos a la Iglesia y ponían en grave riesgo la subsistencia del Estado”.¹⁰⁶

En esta misma dirección, la instrucción cívica contribuía a reforzar los postulados de la historia patria; aun, incluso se puede admitir que en el proceso educativo, la educación cívica, al lado de la religión, legitimaban los fundamentos de la historia, constituyéndose sus premisas en dogmas que no admitían objeciones. A manera de los catecismos, la exposición de los textos comenzaba con una pregunta, con respuesta inmediata. Los textos estaban concebidos para que se memorizaran y fuesen repetidos como lección durante la clase, pero lo que es más, estaban previstos para perpetuar en la conciencia de los alumnos, los ideales de bondad, de esfuerzo y desapego que pretendidamente caracterizaban al conquistador, y que, de alguna manera, se definían en los prohombres que rodeaban la vida cotidiana de la sociedad:

¿Qué nos legó la colonia, en sus trescientos años de existencia?

¹⁰⁵. Rafael M. Granados, S. J., *Historia Universal, Vol. II, Edad Media*, Librería Voluntad, Bogotá, 1951, p. 5.

¹⁰⁶. Rafael M. Granados, S. J., *Historia Universal, Vol. III, Edad Moderna y Contemporánea*, Librería Voluntad, Bogotá, 1959, p. 39 y 42.

Los conquistadores y los hombres de la colonia echaron en nuestro suelo las bases de la nacionalidad; mezclaron su sangre con la aborigen, dando nacimiento a una nueva *raza*; enseñaron a sus descendientes los más sublimes principios de fe y religión, y nos legaron el idioma castellano, cuya, claridad, riqueza y armonía no son superados 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.¹⁰⁷

Así pues, al lado de esto, la educación cívica contemplaba el fin de la educación como la práctica del respeto, “porque el respeto produce la elevación del ser racional, fin que persigue la verdadera educación”. En este sentido, “debemos respetar a Dios, a nuestros padres y maestros y en general a los hombres, las instituciones, los principios, el derecho, y por último a nosotros mismos”.¹⁰⁸ En el respeto se sustentaba la autoridad, y de ahí que se instituyera en el valor básico de la instrucción cívica. Aun así, la noción de respeto distaba de la concepción actual, y se admitía como *temor* y *reverencia* frente a quien dispusiera de poder, económico o político. El respeto era autoridad: no había alteridad.

En los años cincuenta, los objetivos de la educación cívica seguían siendo los mismos, aun cuando se habían reafirmado con las disposiciones de la resolución 2402 de 1950, cuya finalidad se hallaba, según la “advertencia a los maestros”, en “la noble misión de formar las inteligencias y los corazones para que puedan realizar sus deberes en la vida y alcanzar sus fines ultraterrenos”, pues “Dios, la Patria y la sociedad, esperan a la puerta de la escuela. Entreguémosles hombres dignos y laboriosos, patriotas sin tacha y católicos sin vacilaciones”.¹⁰⁹

A partir de estas disposiciones, la educación cívica, en todos los grados de primaria, conllevó los mismos objetivos, aun con variaciones. Así, la pretensión, por ejemplo, en el primer año de enseñanza, consistía en formar las nociones de autoridad en los niños, en la afirmación de que “Dios, creador del hombre, manda; éste debe obedecerle. Dios es la primera autoridad. Toda autoridad viene de Dios”, y por ello, quienes representaran “la autoridad de Dios en el hogar, en

¹⁰⁷. Ignacio M. Sánchez Santamaría, *Cartilla cívica o catecismo del ciudadano. Para uso de las escuelas y colegios de Colombia*, Sociedad Editorial, Bogotá, 1926, pp. 3 y 4. Este texto, sin embargo, se repetiría todavía en fechas tan recientes como 1972: Cfr., Germán Colmenares, *op. cit.*

¹⁰⁸. Carlos Alberto Lleras Acosta, *Instrucción cívica*, Talleres del Ministerio de Guerra, Bogotá, 1940, p. 122.

¹⁰⁹. Resolución número 2402, de noviembre 22 de 1950. En *Educación colombiana, op. cit.*, pp. 536-538.

la escuela, en el poblado, en la parroquia, en el municipio, en el departamento y en la nación”, debieran disponer de las mismas prerrogativas. De tal manera, los beneficios que resultaban “de la obediencia a la autoridad”, se demostrarían en el “orden, tranquilidad, progreso”.¹¹⁰

Para que todas las prerrogativas funcionaran sin contradicción, los niños debían igualmente cumplir una serie de deberes, manifiestos en el respeto a los símbolos patrios, como aprendizaje y canto del himno nacional —que era a su vez una síntesis de la historia patria—, el conocimiento de la bandera y del escudo nacional, mediante la “obligación de descubrirnos y ponernos de pies al oír el himno nacional”, y “descubrirnos al pasar frente a la bandera”.¹¹¹ En el mismo sentido, debían tenerse nociones claras sobre “el padre de la Patria y sobre los principales próceres”, para que se tuvieran en cuenta durante las fiestas cívicas. Todo ello debía ser resultado de la inculcación del maestro, quien debería preocuparse “de que sus alumnos practiquen normas de conducta tales como la obediencia estricta a los superiores, el respeto a los agentes de policía, al ejército y a las demás autoridades”.¹¹²

Al mismo tiempo, a la vez que la educación cívica y la historia patria se definían en los fines específicos de la formación ciudadana, la religión clarificaba la naturaleza de ese ciudadano, en el sentido de las prácticas católicas. De tal manera, en los años cincuenta, los planes de estudio en todos los grados de primaria, en las escuelas urbanas y rurales, fueron modificados, teniendo los cursos de religión e historia sagrada un promedio de tres horas a la semana.¹¹³ Así mismo, en la secundaria, de los grados primero a sexto de bachillerato, se implementaron los cursos de religión, con tres horas de intensidad semanal.¹¹⁴ Este plan de estudios fue reformado un año después, menguando la intensidad de la enseñanza de la religión en los grados cuarto, quinto y sexto de bachillerato,¹¹⁵ y sería modificado una semana después, sin razón aparente, reduciendo la intensidad horaria a partir del grado segundo, intensificándola en tercero y reduciéndola

¹¹⁰. Emeterio Duarte S., *Instrucción cívica para la enseñanza primaria y preparatoria de bachillerato*, Editorial Iqueima, Bogotá, 1952, p. 11.

¹¹¹. *Ibid.*, p. 12.

¹¹². *Ibid.*, p. 13.

¹¹³. Decreto número 3468, de 1º de noviembre de 1950. En *Educación colombiana, op. cit.*, pp. 521-524.

¹¹⁴. *Ibid.*, Decreto número 75, de 17 de enero de 1951, pp. 545-548.

¹¹⁵. *Ibid.*, Decreto número 2550, de 11 de diciembre de 1951, pp. 560-562.

nuevamente a partir de cuarto.¹¹⁶ A su vez, en los institutos de enseñanza pedagógica, o escuelas normales, en cinco de los seis cursos que constituía la carrera docente, en los planes de estudios se incluía un curso de religión con tres horas semanales.¹¹⁷

Sin embargo, aun con las vacilaciones que se hacían presentes en la legislación educativa, como propuesta a la reforma constitucional de 1953, la comisión de estudios constitucionales de 1952, propuso que se incluyera en el proyecto de reforma, que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica”, aun cuando, de manera paradójica, el artículo de reforma se iniciaba con la frase de que el Estado “garantiza la libertad de enseñanza”.¹¹⁸

En todo caso, como se ha venido advirtiendo, los cursos de religión parecían concebidos para reforzar los lineamientos de la historia patria y la educación cívica, pero con un rigor que se manifestaba entre el temor, la reverencia y el respeto. Pero lo que era más, como se veía a principios del siglo XX, la pretensión de los cursos de religión era la de manifestar que la religión católica se constituía en *única y verdadera*, y que cualquier otra religión no sólo se constituía en herejía, sino en un abierto ataque contra los dogmas cristianos. Así, los cursos de religión se convertían en una invitación a la intolerancia y al sectarismo, en los que particularmente se identificaba al liberalismo como encarnación del error.¹¹⁹ Estas manifestaciones de intolerancia habrían de caracterizar los textos de historia patria y religión durante la primera mitad del siglo XX, y continuarían perfilándose aún dos décadas después.

De esta manera, los cursos de religión se hicieron más indispensables aún que la enseñanza de la historia, en virtud, muy a pesar, de que se hallasen en concordancia con ésta, pues se constituían en una forma de difundir la verdad revelada, el dogma, cuyos designios carecían de refutación. De ahí entonces que, aun durante la República Liberal, la enseñanza de la religión

¹¹⁶. *Ibíd.*, Resolución número 2840, de diciembre 18 de 1951, pp. 600-602.

¹¹⁷. *Ibíd.*, Decreto número 192 de 30 de enero de 1951, pp. 549-553.

¹¹⁸. Luis Antonio Bohórquez Casallas, *op. cit.*, p. 507.

¹¹⁹. Cayo Leónidas Peñuela, *Tratado de religión superior o apologética*, Tunja, Imprenta del Departamento, 1916.

tuviera como presupuesto que debería “estar en la base de toda enseñanza”,¹²⁰ pues se tenía en claro que una gran mayoría de alumnos que ingresaban a las escuelas y colegios de pueblos y ciudades, tenían apenas la oportunidad de cursar dos o tres cursos, y era por ello imprescindible que, desde muy temprano, tuvieran nociones de los cánones religiosos, para que pudieran “conocer y amar a Dios y a su santa religión entre los jóvenes, esclarecer mejor su conciencia, y facilitarles el ser buenos cristianos”.¹²¹

En los años cincuenta, aún con las propuestas decretadas en los comienzos de esta década, la pretensión de formar buenos cristianos se centraba en la enseñanza de las obligaciones que tenían los alumnos en el conocimiento de la doctrina cristiana, el significado de la fe, de los sacramentos, los mandamientos y en el papel de la oración. Aun cuando de manera crédula los contenidos admitieran la noción de los cánones religiosos, la predicación de éstos iba más allá de la simple recitación de los deberes del buen cristiano, si por buen cristiano se entendía la disposición de siervos y los deberes de éstos fueran la obediencia absoluta a los señores.¹²² En otras palabras, los cursos de religión se constituían en versiones simples de manuales sobre las relaciones que debían existir entre siervos y señores, aun cuando estas categorías de clase teóricamente hubiesen desaparecido.

Así, como se ha venido insistiendo, los cursos de religión y los de educación cívica, se constituían en complemento de la enseñanza de la historia, en virtud de que justificaban, ya con el respaldo divino, el desenvolvimiento y funcionalidad de la sociedad, en los que claramente se perfilaban las diferencias de clase. De ahí que fuese recomendación de sus autores que, para mantener la “perseverancia en la fe y conservación de las buenas costumbres”, se establecieran cursos adicionales para las vacaciones escolares, pues los días de descanso “se constituyen en un serio peligro para el éxito de la formación religiosa...”,¹²³ que era, a su vez, la funcionalidad sin

¹²⁰. J. Rafael Faría, *Curso inferior de religión. Para primero y segundo años de colegios de segunda enseñanza*, Editorial de la Librería voluntad, Bogotá, 1944, p. 5.

¹²¹. *Ibíd.*, p. 12 y ss.

¹²². José Deharbe, S. J., *Catecismo de la doctrina cristiana. Curso superior para colegios de segunda enseñanza*, Librería Voluntad, Ltda., Bogotá, 1955, pp. 254 y ss.

¹²³. F. T. D., *Religión. Primer curso para primero de bachillerato*. Desarrollo de los programas aprobados por la venerable Conferencia Episcopal de Colombia, Editorial Champagnat, Hermanos Maristas, Librería F. T. D., Bogotá, 1961, p. 4.

excusa de la sociedad cristiana, donde el respeto y la obediencia a la autoridad se perfilaban como los pilares básicos de una sociedad sin tacha de *error*.

Así, pues, los fines de la enseñanza de la historia, afianzados en la enseñanza de la educación cívica y la religión, conllevaban, a todas luces, el ideario de la clase política, y se acoplaban sin contradicciones con las pretensiones de las clases pudientes locales. Por ello, no es raro dilucidar en los textos escolares, los conflictos ideológicos, la necesidad de la religión católica como fundamento de la construcción de la nación colombiana, la exclusión de los sectores pobres de la sociedad y la intolerancia política y *racial*.¹²⁴ Por lo demás, como se puntualiza en los extractos citados de los textos de historia, los alumnos aparecen como seres pasivos, anónimos y dispuestos siempre a la recitación de los nombres de los próceres, las normas cívicas y las impetraciones religiosas. Y esto nos es claro si tenemos en cuenta que, en los años cincuenta, el proceso educativo estuvo directamente articulado con la construcción del Estado nación, pero entendido éste como “un proyecto de elite, que dejó de lado la diversidad cultural y la pluralidad de las expresiones políticas existentes”,¹²⁵ en virtud de la consideración de que la sociedad —la gran mayoría de ésta— funcionaría perfectamente si acataba los designios de la autoridad, que no era más que la diferenciación explícita entre ricos y pobres, con el acatamiento fiel de éstos últimos a los designios propagados desde la escuela.

Así, en este estado de la realidad, durante el gobierno de Laureano Gómez, hacia 1951, cuando se restableció el sistema de enseñanza confesional, sin retrimiento observaba el presidente, que el país había sido bendecido por “la Divina Providencia, que tantos y tan visibles bienes le ha deparado a la República”, y encontraba que “durante esta época venturosa en que el país ha visto recuperada la dignidad y grandeza de antiguos y gloriosos tiempos que parecían idos para siempre”, podía “declarar, con orgullo, que asistimos al nacimiento de una era de extraordinario y antes no presentido progreso en todos los órdenes de la actividad nacional”.¹²⁶ Esto, como es obvio, tenía que ver con la recuperación del orden, que se traducía en mantener “los perfiles de la

¹²⁴. Martha Cecilia Herrera, Alexis V. Pinilla y Luz Marina Suaza, *op. cit.*, p. 182.

¹²⁵. *Ibid.*, p. 178.

¹²⁶. Laureano Gómez, “Mensaje del Excelentísimo señor Presidente de la república, doctor Laureano Gómez, en la instalación del Congreso Nacional de 1951”. En *Estudios constitucionales*, t. 1, Ministerio de Gobierno, Bogotá, 1953, pp. 7-16.

Constitución de 1886”.¹²⁷ Por ello, veía que cuanto más difíciles habían sido los esfuerzos rendidos en “la recuperación de la Patria, tanto más duraderos y firmes serán los bienes de la paz, de la justicia, del progreso y de la libertad *dentro del orden* en los años venturos”.¹²⁸

1.2 Discriminación e intolerancia en los márgenes de la enseñanza de la historia

Los prejuicios, las ideologías, no pasan como las modas, sino que permanecen en las conciencias aun en estado latente, y se intensifican cuando periódicamente son recordadas, aun bajo el manto de nuevos prejuicios. Basta sólo que un nimio evento provoque un leve recordatorio, para que resurjan y se establezcan en la cotidianidad, con el arraigo de una costumbre. Pero tal arraigamiento es el resultado de una presión ejercida “desde arriba”, mediante la inculcación paulatina de diferencias entre quienes ejercen el poder y sus subordinados, para crear una “distancia profunda, una profunda alienación” entre la cultura de quienes subyugan y quienes son sometidos.¹²⁹ Así, las relaciones de poder, manifiestas en la tradición entre las clases pudientes y las mayorías desheredadas de Aquitania, además del papel de la escuela y la religión, conformarían de manera regulada una sociedad profundamente dividida y con marcados contrastes sociales y económicos, y en ello, una sociedad funcional, sin aparente queja ni reclamo. Tal propósito, como se observa en los postulados de los cursos de historia, instrucción cívica y religión, buscaban, al lado del ciudadano ejemplar y ferviente cristiano, que las personas fuesen felices aun en las miserias, mediante la aceptación de los designios. La obediencia, el respeto a la autoridad y la reminiscencia eventual de las glorias y hazañas realizadas por hombres ilustres, de quienes los desposeídos se hallaban a enormes distancias, deberían constituir el mundo de esa sociedad. Alimentar esperanzas¹³⁰ generaría perturbaciones, impidiendo que la gente realizara sus actividades con el entusiasmo propio del papel social asignado.¹³¹ De ahí entonces, que se establecieran formas precisas de comportamiento social, reguladas por las costumbres lentamente construidas desde la escuela, los poderes locales y el clero. La costumbre asimilada, hecha experiencia: la disposición de la gente de verse a sí misma tal como la escuela,

¹²⁷. *Ibíd.*, p. 16.

¹²⁸. *Ibíd.* Subrayado nuestro.

¹²⁹. Edward P. Thompson, *Costumbres en común*, Crítica, Barcelona, 1995, pp. 13-28.

¹³⁰. Cfr., L. Milciades Chávez, *Elementos de educación o sea moral, higiene, urbanidad y economía doméstica para uso de las escuelas y familias*, *op. cit.*, p. 128.

¹³¹. Edward P. Thompson, *op. cit.*, p. 15 y ss.

el clero y las elites locales los veían: obedientes, respetuosos de la autoridad y fieles cumplidores del orden.

Así, en la conformación de la sociedad de los años cincuenta, jugaron especial importancia, la escuela, desde los postulados de los cursos de historia patria, la instrucción cívica y la religión, las relaciones entre la clase pudiente y la clase pobre, además de la injerencia del clero, y en ello, una serie de prejuicios establecidos desde los mismos orígenes de la sociedad colombiana, y culturalmente arraigados. De tal manera, durante los años cincuenta, había suficiente claridad en los pueblos sobre quiénes mandaban y quiénes obedecían, de manera que, en el proceso de recuperación del orden político, la diferenciación de clases era absolutamente indiscutible, en virtud de que la sociedad admitía quiénes eran los miembros que se hallaban a la cabeza de ésta y quiénes se mantenían ajenos. En este sentido, al examinar de manera breve la conformación de la sociedad colombiana y las maneras como la exclusión ha sido una constante en la legitimación de la desigualdad, encontramos que la escuela, el orden social y económico y, por ende, el papel evangelizador ejercido por el clero, se constituyeron en expresión de los prejuicios de los primeros habitantes europeos del país y de sus descendientes.

Así, desde tiempos coloniales se habían incrustado en la sociedad prejuicios “racistas”, que habían resurgido en los años veinte y continuaban latentes durante los años cincuenta. Esta ideología buscaba sustentar de manera precisa lo que había sido postura radical durante la colonia. De tal modo, por ejemplo, desde los primeros tiempos de la Conquista, se desató una discriminación contra las comunidades indígenas de América que rayaron en el fanatismo. El clérigo, Juan Ginés de Sepúlveda, capellán y cronista de Carlos V, y fiel exponente de la política aristotélica, de no aceptar por civilizado sino lo propio de la cultura europea, estaba convencido de que “por perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del nuevo mundo e islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores a los españoles como los niños a los adultos y las mujeres a los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementísimas...”.¹³² Esa marcada intolerancia con lo diferente, que se constituyó más adelante en intolerancia frente a las prácticas

¹³². Juan Ginés de Sepúlveda, *Sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. Citado en Rodolfo de Roux, *Dos mundos enfrentados*, Capacitar, Cinep, Bogotá, 1990, p. 134 y ss.

indígenas, desde su religión a sus formas de vida, parecía tener arraigo en la concepción aristotélica —adoptada por los dominicos y el clero—, de considerar la existencia de una realidad única, donde toda diferencia sería un atentado contra el sentido común de la prevalencia de un orden, de una unidad.¹³³

Ya en el siglo XVII, con el afianzamiento de tales costumbres en la sociedad dominante, los prejuicios y la discriminación sobre los originarios habitantes del país y sus descendientes se hallaban tan arraigados que, en el momento en que algunos encomenderos, con la pretensión de ganar su alma para el Cielo, entregaban parte de *sus* propiedades para que se construyeran escuelas, no dejaban de manifestar su recelo sobre quiénes les habían proporcionado riqueza y trabajo. Así por ejemplo, en 1690, en la ciudad de Tunja, Francisco Niño y Alvarado dejó señalado en su testamento que “he hallado será muy del agrado de Dios Nuestro Señor el fundar una escuela en que se enseñe a leer, escribir y contar a los pobres... en la cual se han de enseñar y recibir hasta un número de doscientos pobres, si los hubiere... y con condición que en dicha escuela *no se pueden recibir indios, negros, mulatos y zambos*, porque mi ánimo deliberado y voluntad expresa es excluirlos y que sólo se reciban los pobres españoles”.¹³⁴

El resurgimiento de estos prejuicios, que se habían mantenido latentes, tuvo lugar a finales del siglo XVIII. Así, como reacción al movimiento comunero, el fraile capuchino, Joaquín de Finestrada, en un capítulo en el que se dolía de la decadencia del Reino, clasificó la población, desde los indios y negros que inicialmente conocía, hasta la degradación extrema de éstos como resultado de infinitas mezclas: “tales son los indios, los mulatos, los negros, los zambos, los saltoatrás, los tente en el aire, los tercerones, los cuarterones, los quinterones y cholos o mestizos”. Estas *castas*, “que habitan el Nuevo Reino y es infinito el número de ellas”, tenían el inconveniente de “que se alimentan con la sobrada embriaguez y ociosidad, amigos de la libertad desenfrenada, sin ninguna aplicación al cultivo de las tierras, las más fértiles y pingües”, y se

¹³³ Cfr. Gonzalo Hernández de Alba, “La naturaleza en la obra de Colón”. En *Correo de los Andes*, # 58, Bogotá, octubre-diciembre de 1989, pp. 25-32.

¹³⁴ “Escritura de fundación de una escuela de primeras letras en la ciudad de Tunja, 23 de octubre de 1690”. Citado en, Alberto Martínez Boom y Renán Silva, *Dos estudios sobre educación en la colonia*, Universidad Pedagógica Nacional, Ciup, Bogotá, 1984, p. 53.

“han multiplicado tanto que es imposible subsistir pueblo tan crecido si se permite la holgazanería y no se le destina a las tareas del campo”.¹³⁵

A mediados del siglo XIX, los prejuicios “racistas” continuaban abiertamente marcados, pero se habían convertido paulatinamente en diferenciaciones regionalistas. José María Samper, sería quien caracterizaría a la sociedad en sus cualidades a partir del origen “racial” o de las mezclas sucesivas de la población. Así, “los indios de la cordillera oriental son frugales pero impertinentes, pacientes pero estúpidos, ignorantes, conservadores, fanáticos, supersticiosos, desconfiados, tímidos, hospitalarios, regateadores y locuaces, sin aptitudes artísticas, fríos en el amor, fieles a los superiores y poco sinceros en los tratos”.¹³⁶

A finales del siglo XIX, no se puede decir que tales prejuicios hubiesen desaparecido, sino que permanecían de manera arcana para traerse a colación. Uno de esos detonantes se dio a principios del siglo XX, cuando Rafael Uribe Uribe, en un artículo donde cuestionaba la opinión del norteamericano Alfred Mahan, sobre el “derecho” de expropiación de lo que éste llamaba *razas incompetentes*, terminó prácticamente haciéndole eco a tales ideas; adujo, en un tono amenazador, que “indios de América..., en una palabra, todos los incompetentes de *raza* y de sistema, están obligados, por interés superior de la civilización, a ceder su territorio... o a aceptar un control político o económico”; es decir, a ser sometidos.¹³⁷

Así las cosas, el problema de las *razas inferiores* cobró mayor fuerza durante la hegemonía conservadora. En los años veinte, se decía que el pueblo colombiano había sufrido una progresiva degeneración debido a los múltiples *cruces genéticos*, en los que, de manera innegable, había influido el clima. Así, por ejemplo, José Miguel Rosales, aseguraba que entre las buenas cualidades del pueblo colombiano se había observado que había “vivacidad, penetración, sensibilidad, espíritu fogoso y enamorado de lo grande...”, pero al mismo tiempo, “cierta incapacidad para el esfuerzo sostenido y metódico; una carencia innegable de aptitudes de orden práctico; y para decirlo de una vez, una incompleta organización de la voluntad; de incapacidad

¹³⁵. Fr. Joaquín de Finestrada, *El vasallo instruido en el estado del Nuevo Reino de Granada y en sus respectivas obligaciones*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, 2001, p. 135 y ss.

¹³⁶. Jorge Orlando Melo, “Qué es ser colombiano”. En *Lecturas dominicales de El Tiempo*, 23 de septiembre de 1990, pp. 8-12.

¹³⁷. Rafael Uribe Uribe, “El derecho de expropiación sobre las razas incompetentes”. En Ernesto Guhl, *Las fronteras políticas y los límites naturales*, Fondo Fen Colombia, Bogotá, 1991, pp. 157-162. Subrayado nuestro.

para la acción”.¹³⁸ Por otra parte, el llamado “evolucionismo social” serviría en Colombia para justificar los prejuicios de la degeneración de la *raza* y para configurar las doctrinas sociales de la política discriminadora y de clase de las elites en el poder. De ahí que el profesor Luis López de Mesa estuviera de acuerdo en que “la democracia bien entendida es un sistema de selección que conduce a hacer posible la actuación de los más capaces”, y que “el verdadero conductor de pueblos” era “un producto de selección que encarna las tendencias de su *raza* y las impulsa por sus dotes geniales”,¹³⁹ a la consecución de sus metas.

Así mismo, Miguel Jiménez López, advertía, en la década de los veinte, que era sabido que “en los países latinoamericanos la mayor parte de la población, al menos en las regiones centrales, es un producto del cruce entre los colonizadores españoles y las razas aborígenes”, y por ello se preguntaba si ese “cruzamiento” habría arrojado resultados satisfactorios, respondiéndose que “todo induce a contestar por la negativa, dados los caracteres originarios de las razas progenitoras”, en razón de que “nuestro país presenta signos indudables de una degeneración colectiva; degeneración física, intelectual y moral”.¹⁴⁰

Al mismo tiempo, en un plano de paternalismo, el boyacense, Juan C. Hernández, creía que la melancolía indígena estaba asociada al clima y a la deficiencia alimentaria. Estaba convencido de que “la tristeza del indio del altiplano”; es decir, los campesinos, era “una tristeza patológica proveniente de la falta de oxígeno, unida a la mala alimentación”; por tanto, “esa tristeza tiene los caracteres psicopáticos de una tristeza pasiva: depresión, cansancio, desaliento moral, resignación, abulia”,¹⁴¹ pero dejaba de lado las causas evidentes que mantenían a los campesinos en la exclusión.

En esta misma dirección, aun cuando las condiciones económicas y sociales mantenían a la mayoría de la población en la pobreza, sin el sustento mínimo de un pedazo de tierra, el

¹³⁸. José Miguel Rosales, *La formación de la personalidad. Base de la educación*, Imprenta del Departamento, Bogotá, 1917, p. 8.

¹³⁹. Luis López de Mesa, “Preparación del futuro”. En revista *Cultura*, Vol. II, # 10, Bogotá, 1915, pp. 304-310.

¹⁴⁰. Miguel Jiménez López, “Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares”. En Luis López de Mesa, compilador, *Los problemas de la raza en Colombia*, Vol. II, Imprenta Linotipos de El Espectador, Bogotá, 1920, pp. 4-9.

¹⁴¹. Juan C. Hernández, *Raza y patria*, Editorial Dulima, Bogotá, 1931, pp. 65-66.

boyacense, Armando Solano, se dolía de los campesinos boyacenses, y con el fervor del padre protector, buscaba su redención. Sin embargo, esa redención no se hallaba en la solidaridad ni en la búsqueda de soluciones a las condiciones de exclusión atávica, sino en el regreso del campesino al orden de las haciendas: “sé muy bien que la tiranía del patrón sobre los arrendatarios es parcialmente una leyenda. Pero nunca será demasiado el celo que pongamos en aliviar la suerte del labriego y en restaurar el tipo de la hacienda y de la familia patriarcal, donde los criados y obreros eran mirados con cariño”,¹⁴² pero mantenidos en las mismas condiciones. Aun así, reconocía que “la existencia en Boyacá de inmensas multitudes en extremo pobres, hace que sea frecuente oír llamar rico, con acento de odio comprimido, al campesino que es dueño de una vaca o de un caballo”.¹⁴³ Armando Solano veía al indio o campesino boyacense, con el paternalismo de quien se ha habituado a verlo en condiciones de inferioridad. Estos indios, que desfilarán por las páginas de sus libros, dice, son “encorvados y macilentos, silenciosos y torvos, esos príncipes desposeídos, que llevan sobre sus hombros un manto tejido de lana sin teñir...”.¹⁴⁴

Hacia 1921, cuando Miguel Triana visitó la cuenca del lago de Tota, pudo observar las condiciones de vida de los descendientes indígenas, y llegar a conclusiones discriminatorias, aun cuando las presentara como preocupaciones sociales. Encontraba que las familias indígenas vivían en condiciones miserables, en chozas de bahareque, padecían constantes hambrunas, pero solían emborracharse después de los mercados. Esto era suficiente para considerar que “sería un optimismo demasiado complaciente el pensar que bajo este sistema de vida el protoplasma indígena haya de prometerle al país felices destinos”, y advertía que la clase dirigente no se daba “cuenta de la germinación bárbara que se cumple bajo sus plantas”.¹⁴⁵

De tal manera, en los años cincuenta, estos prejuicios se hallaban suficientemente enraizados como para justificar la miseria en que se encontraba la mayoría de la población de los pueblos de Boyacá. Los periódicos divulgaban en artículos tales obcecaciones discriminatorias, mientras las

¹⁴² Armando Solano, “Melancolía de la raza indígena”. En *Prosas*, Biblioteca Aldeana de Colombia, Editorial Minerva, Bogotá, 1935, pp. 13-46.

¹⁴³ “El alma boyacense”. En Armando Solano, *op. cit.* pp. 47-77.

¹⁴⁴ Armando Solano, “Defendamos la raza indígena”, texto tomado de *La melancolía de la raza indígena*. En Vicente Landínez Castro, compilador, *El lector boyacense*, t. I, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 1979, pp. 138-144. Recordemos que *La melancolía de la raza indígena*, de Armando Solano, se publicó inicialmente en 1929, y se continuó reproduciendo en diversas ediciones, aun en el suplemento literario de *El Tiempo*, el 15 de noviembre de 1953.

¹⁴⁵ Miguel Triana, *La civilización chibcha*, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Bogotá, 1951, p. 26 y ss.

gentes humildes de los pueblos aceptaban los designios, que se hallaban perfectamente sustentados en los cursos de historia patria, en los sermones de la iglesia y en la realidad de sus vidas cotidianas: “el mal —de la pasividad boyacense— está en la sangre, en el ancestro unido al paisaje; sólo injertándole tejidos vivos podrá salvarse Boyacá para la patria”.¹⁴⁶ Estos autores hacían referencia a la “melancolía indígena”, a la “malicia indígena”, pero no se detenían a explicar sus orígenes, aun cuando éstos fueran explicables en las condiciones de vida que se ofrecían con toda evidencia: “el campesino esencialmente no es ‘estúpido’ ni ‘melancólico’. Ha sido obligado a convertirse en un ser casi imbécil, austero y pasivo por la concatenación de factores culturales negativos preservados en familia”.¹⁴⁷ Por ende, no tanto la familia, sino la sociedad para la cual había sido educado y que debía servir.

Otro de los abanderados de la degeneración de la *raza* fue el médico Rafael Bernal Jiménez, quien aseguraba que, dado el precario estado del pueblo colombiano, “jamás un pueblo, atacado en las fuentes mismas de su vida, podrá producir una cultura siquiera sea precaria o mediocre,” y que para ello, era “necesario ir primero a vigorizar las resistencias orgánicas”, pues “sin esta labor previa de saneamiento, todas las demás manifestaciones de la vida nacional continuarán siendo, como hasta ahora, agitaciones de una impotencia colectiva”.¹⁴⁸

El fraile Francisco Mora Díaz, igualmente manifestó sus prejuicios racistas desde *El Cruzado*. En ocasión de los cuestionamientos sobre la enseñanza de la religión en las escuelas, a partir de la reforma constitucional de 1936, el fraile arremetió contra unos estudiantes negros de escuelas normales, porque éstos se manifestaban de acuerdo con la reforma. Frente a su condición étnica, adujo su carencia de “capacidad para entrar en las lides gloriosas del pensamiento”,¹⁴⁹ y les tildó de libertos ingratos con aquellos que les habían dado la libertad.

¹⁴⁶. *El Tiempo*, 14 de febrero de 1951. Citado en Orlando Fals Borda, *Campesinos de los Andes*, Editorial Iqueima, Bogotá, 1961, p. 264.

¹⁴⁷. Orlando Fals Borda, *Campesinos de los Andes*, *op. cit.*, p. 264

¹⁴⁸. Rafael Bernal Jiménez, *La educación, he ahí el problema*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1949, p. 184. Es justo recordar que las preocupaciones de Bernal Jiménez se habían convertido en ley de inmigración: la Ley 114 de 1922, art. 1º, determinaba propender el mejoramiento de las condiciones étnicas, “tanto físicas como morales”, y para ello, “el poder Ejecutivo fomentará la inmigración de individuos y de familias que por sus condiciones personales y raciales no puedan o no deban ser motivo de precauciones...”, y establecía, art. 11º, la prohibición de “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*.” Ley 114 de 1922 (diciembre 30), “Sobre inmigración y colonias agrícolas”. En *Diario Oficial*, # 18.693 y 18.694, 8 de enero de 1923. Subrayado nuestro.

¹⁴⁹. “Sin religión no hay civilización”. En fray Francisco Mora Díaz, *El Cruzado*, *op. cit.*, 292-295.

De esta manera, mediante una cruzada paulatina pero constante, estos prejuicios se fueron estableciendo culturalmente, definiéndose a su vez en los contenidos de los cursos de historia, de instrucción cívica y de religión, que se presentaban como recordatorios sobre las condiciones de la sociedad, y de cómo estaba y debía estar organizada y, sobre todo, cómo debía funcionar. En este sentido, tanto para la sociedad, como para el clero y el gobierno, las formas de organización social y su funcionamiento, se hallaban perfectamente definidas, en cuanto a que había claridad sobre cómo y de dónde provenían los cimientos de esa organización. Para el dominico, fray Francisco Mora Díaz, la fuente del orden y organización “de todo derecho y legislación” se hallaba en el catecismo,¹⁵⁰ que era “la expresión sintética de la más alta teología y el código acopado de la ley natural”,¹⁵¹ esto es, la prevalencia del orden social establecido, de manera que toda discusión al respecto carecía de fundamento; mientras que, para el gobierno y los poderes locales, provenía del respeto a la autoridad y la observancia del orden.

De tal manera, la sociedad a la que estaba dirigida la enseñanza, particularmente la de la historia, debía acatar los presupuestos de la ley natural, esto es, obedecer, respetar, aceptar con resignación el destino. Lo contrario se advertía en que “los ilustres degeneradores están envenenando al pueblo quitándole los sentimientos religiosos y preparando las hecatombes humanas”,¹⁵² y por esta razón, frente a ello, la *civilización* debía mantener sus columnas en pie, pues los intentos del gobierno liberal con la reforma propuesta, conduciría al fracaso. Así, para Mora Díaz, quien advertía una visión perfecta de la sociedad sin la injerencia de perturbaciones que indujeran a los excluidos a romper la camisa de fuerza impuesta, el orden social debía mantenerse a toda costa, pues “*sólo la Iglesia posee la clave de la tranquilidad social que se concreta a estas dos frases: rico, socorre al pobre; ¡pobre, no codicies los bienes ajenos! Caridad en uno, resignación en el otro y está resuelto el problema social*”.¹⁵³ Y para que quedara bien claro, establecía que la única manera de “salvar a la sociedad” era mediante la aplicación de “los principios democráticos católicos, los cuales se sintetizan en dos cláusulas: ‘¡Pobre, respeta

150. “Los verdugos de la razón”. En Fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 257-260.

151. “Hacia la corrupción de la juventud”. En Fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 200-204.

152. “A defenderse, católicos”. En Fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 245-248.

153. “Las columnas de la civilización vacilan”. En Fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 253-256. Subrayado nuestro.

la propiedad! ¡Rico, socorre al pobre!’ Respeto, honradez, en el uno; caridad, misericordia en el otro”.¹⁵⁴

Estas ideas se manifestaban durante los sermones del cura, en Tunja, y corrían de manera escrita en el periódico que dirigía, y en un país donde el analfabetismo lindaba el 60% de la población, se constituían en verdades reveladas. De tal manera, en los pueblos de Boyacá, como el Puebloviejo, el orden se mantenía a toda prueba: aun cuando la predominancia en la tenencia de la tierra se evidenciaba en el minifundio, una gran proporción de la población carecía de este recurso, y debía vivir en las tierras de los propietarios en calidad de arrendatarios.¹⁵⁵

Por lo demás, fiel a sus creencias de que en la sociedad había una clase relegada, conducida por otra, más competente para gobernar, que mantuviera “la soberanía de la Iglesia, la santidad del hogar y la propiedad privada”, Mora Díaz pretendía, añorando las monarquías medievales, que sólo los más aptos debían conducir el Estado, y en ello, encontraba que la Iglesia, sin dilaciones, debía estar al frente del Ministerio de Educación.¹⁵⁶ Y esto era claro, pues sólo “las derechas parlamentarias llevan, como en el resto del mundo, la dirección del pensamiento racional; poseen cerebros ampliamente cultivados y serenos para la defensa y varoniles e indomables energías para la ofensiva”.¹⁵⁷

Esta ideología racista y excluyente se hacía manifiesta de manera pública, sin que surtiera reacción por parte de las clases dirigentes o la Iglesia. Hacia los años treinta del siglo XX, eran bien conocidas las ideas racistas de Laureano Gómez, y tanto que, incluso, las había hecho públicas. Así, aseguraba que “nuestra raza proviene de la mezcla de españoles, de indios y de negros. Los dos últimos caudales de herencia son estigmas de inferioridad”, y por tanto, si se pretendía la civilidad para el país, era “en lo que hayamos podido heredar del espíritu español donde debemos buscar las líneas directrices del carácter colombiano contemporáneo”,¹⁵⁸ aun cuando España guardara estigmas de “imbecilidad” y fuese “un pueblo alborotador o fanatizado”,

¹⁵⁴. “El primer sociólogo del mundo”. En Fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 305-309. Subrayado nuestro.

¹⁵⁵. Orlando Fals Borda, *El hombre y la tierra en Boyacá*, *op. cit.*, p. 163.

¹⁵⁶. “La constitución y la constituyente”. En Fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 210-214.

¹⁵⁷. “Las derechas parlamentarias”. En Fray Francisco Mora Díaz, *op. cit.*, pp. 271-275.

¹⁵⁸. Laureano Gómez, *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*, Editorial Minerva, Bogotá, 1928, p. 47.

pero aun así, era un “pueblo heroico”, que “no supo hacer rodar del trono” a “los imbéciles que ocasionaron su decadencia”.¹⁵⁹

Así, de esos “estigmas de inferioridad”, creía Gómez, que “en las naciones de América, donde preponderan los negros, reina también el desorden” y que “Haití es el ejemplo clásico de la democracia turbulenta e irremediable”. Por tanto, aseguraba, “en los países donde el negro ha desaparecido, como en la Argentina, Chile y el Uruguay, se ha podido establecer una organización económica y política, con sólidas bases de estabilidad”, mientras que “el mulato y el zambo, que existen en nuestra población, son los verdaderos híbridos de América”. En este sentido, afirmaba además, que “los hijos de la unión de negros con zambos o con indios, son inferiores a sus padres por la inteligencia y por la fuerza física; tienen una voluntad débil, dominada por pasiones groseras”, y que “a la flaqueza de carácter unen una inteligencia poco lúcida, incapaz de análisis profundo, de método, de ideas generales; el amor al bullicio, el hábito de hablar a gritos, cierta abundancia oratoria y una retórica pomposa, que es precisamente lo que se llama tropicalismo”.¹⁶⁰

Así, a partir de tal argumentación, deducía que, “ni por el origen español, ni por las influencias africana y americana, es la nuestra una raza privilegiada para el establecimiento de una cultura fundamental, ni la conquista de una civilización independiente y autóctona”, pues “la cultura colombiana es y será siempre un producto artificial, una frágil planta de invernadero, que requiere cuidado y atención inteligente...”;¹⁶¹ es decir, Colombia era un país mestizo y, por ende, ajeno de las posibilidades de civilización y progreso.

En este sentido, Gómez, que era mestizo, como la mayoría de la población colombiana, advertía que “los efectos inmediatos y remotos de la mezcla de razas son problemas dilucidados ampliamente por los etnólogos”; uno de ellos, Otto Ammon, había formulado una ley en la que establecía que “en los mestizos se combinan las cualidades discordantes de los padres y se producen retornos hacia los más lejanos antepasados”, y de allí que “las dos cosas tienen por efecto común, que los mestizos son fisiológica y psicológicamente inferiores a las razas

¹⁵⁹. *Ibíd.*, p. 50.

¹⁶⁰. *Ibíd.*, p. 55 y ss.

¹⁶¹. *Ibíd.*, p. 56 y ss.

componentes”, al mismo tiempo que “las aberraciones psíquicas de las razas genitoras se agudizan en el mestizo”.¹⁶²

En definitiva, Colombia era un pueblo en el que el mestizaje era preponderante, lo cual resultaba una desventaja para el país. Al respecto, aducía Gómez, el antropólogo argentino, Ayarragaray, había formulado una ley que podía aplicarse a la población colombiana: “el mestizo primario es inferior al progenitor europeo; pero al mismo tiempo es a menudo superior al antiguo indígena”, de lo cual deducía que “el mestizo primario no constituye un elemento utilizable para la unidad política y económica de América”, pues “conserva demasiados los defectos indígenas; es falso, servil, abandonado y repugna todo esfuerzo y trabajo”, de allí que “sólo en los cruces sucesivos de estos mestizos primarios con europeos, se manifiesta la fuerza de caracteres adquirida del blanco”.¹⁶³

Sin embargo, para Gómez, resultaba preocupante que una porción de la población colombiana, a la que consideraba por mestiza “un producto artificial”, se hallara asentada en determinados espacios del territorio nacional, el cual, por su incapacidad, no podría explotar: “sobre las porciones del territorio favorables a la vida humana se agrupará la población, haciendo pie en ellas para intentar la conquista de los recursos naturales que existen, pero que no pueden ser alcanzados ni disfrutados por un pueblo inculto e inferior”.¹⁶⁴

Todavía, estas ideas se advertirían durante su gobierno. Así, hacia 1951, Laureano Gómez, aduciendo rechazo por el sufragio universal, propuesto por el liberalismo, decía que éste era “inorgánico y generalizado”, y que, al intervenir “en toda la vida social para definir la dirección del Estado”, contradecía la naturaleza de la sociedad, pues “el manejo del Estado es, por antonomasia, obra de la inteligencia”. Lo que es más, la inteligencia era privilegio de una reducida capa de la sociedad, pues “una observación elemental demuestra que la inteligencia no está repartida en proporciones iguales entre los sujetos de la especie humana”, y en ese sentido, “la sociedad semeja una pirámide cuyo vértice ocupa el genio, si existe en un país dado, o un individuo de calidad destacadísima por sus condiciones intelectuales”. Así, encontraba que en la

¹⁶². *Ibíd.*, p. 53.

¹⁶³. *Ibíd.*, p. 54 y ss.

¹⁶⁴. *Ibíd.*, p. 57.

siguiente capa de esa pirámide, “encuéntrense quienes, con menos capacidades, son más numerosos. Continúa así una especie de estratificación de capas sociales, más abundantes en proporción inversa al brillo de su inteligencia, hasta llegar a la base, la más amplia y nutrida, *que soporta toda la pirámide y está integrada por el oscuro e inepto vulgo, donde la racionalidad apenas aparece para diferenciar los seres humanos de los brutos*. Este es un fenómeno palmario y evidente en la sociedad desde el punto de vista de la inteligencia”.¹⁶⁵ Así pues, ese “oscuro e inepto vulgo” componía la gran mayoría de la sociedad colombiana, vituperada y empobrecida, habitando, como en el caso del Puebloviejo, en calidad de arrendatarios, pequeñas casas o chozas de bahareque en tierra de grandes propietarios.

Se puede decir que tales ideas obedecían a impulsos o prejuicios momentáneos, pero la realidad era otra. Hacia diciembre de 1952, Laureano Gómez realizó una serie de escritos que publicó en *El Siglo* y que fueron recogidos más tarde en texto, en los que exponía su propia satisfacción frente a la reforma constitucional de 1953. En éstos imaginaba un mundo idílico, diez años más tarde, hacia 1962, como resultado de la reforma. Consideraba que la “revolución” comunista del 9 de abril de 1948 había sido posible “porque durante diez y seis años se había adelantado en la enseñanza pública una intensa campaña materialista e impía, tendiente a arrancar al pueblo sus arraigadas creencias religiosas y apartarlo de sus nobles hábitos de respeto por la autoridad y de pulcra conciencia...”.¹⁶⁶

De ahí entonces que en ese mundo imaginado que preveía hacia 1962, ese pueblo de “nobles hábitos de respeto por la autoridad”, debía estar ajeno del sufragio universal: “los constituyentes del 53, al sacudir la pesadumbre de prejuicios que desde el siglo XVIII habían carcomido los cimientos cristianos de nuestra sociedad, dieron el gran paso libertador que hizo posible asentar la tranquilidad política de Colombia en tan sólida forma, que ha servido de ejemplo y admiración a las otras naciones del hemisferio”,¹⁶⁷ y ello era necesario, pues, como en 1951, insistía en que un país debía ser gobernado por seres “con el mayor cúmulo de conocimiento y excelsas calidades de la inteligencia, afianzadas sobre dotes singulares de integridad y desprendimiento”, y sin las

¹⁶⁵. Laureano Gómez, “Yerros constitucionales”. En *El Siglo*, 31 de mayo de 1953, p. 4.

¹⁶⁶. Laureano Gómez, *Los efectos de la Reforma de 1953. Estudio del excelentísimo señor doctor Laureano Gómez, Presidente titular de la República*, Imprenta Nacional, Bogotá, 1953, p. 5.

¹⁶⁷. *Ibid.*, p. 15.

perturbaciones del sufragio universal, que estaba dado a excluir la excelencia, imponiendo la inferioridad en la dirección política: “el estudio de la sociedad humana demuestra que los sujetos de inteligencia excelsa, y realmente justos, en un pueblo son muy escasos”, pues había un número mayor en el que se encontraban “los que exhiben tales calidades en grado mediocre”, que era sobrepasada “por la muchedumbre de los tontos y deslumbrados, los de moral laxa y de conducta viciosa o extraviada”.¹⁶⁸

Estas posturas, como se ha dicho, no obedecían a apreciaciones espontáneas, sino que eran el resultado de concepciones elaboradas a lo largo del tiempo, y que ahora, en los años cincuenta, resurgían como verdades incuestionables para justificar una realidad cuyos orígenes, sin duda alguna, eran insospechables. Así, en los años cincuenta, resultaba bien claro que su posición ideológica se mantenía invariable, y que empezaba a hacerse evidente como proyecto a partir de la reforma política, aun cuando esta tarea había empezado a matizarse desde aun antes de los albores de la república.

Sin embargo, no toda la clase intelectual se hallaba sintonizada con estas ideas. En plena algidez del racismo y la discriminación, Ramón Zapata, proponía que, frente a los atavismos sociales de la *raza*, “prescindamos de los antecedentes que, como líneas subterráneas, nos conducirán a cuestiones biológicas de herencia, unas veces; de viciosa formación en la educación elemental y primaria, en casi todos los casos”,¹⁶⁹ y se preocupaba en cambio, por la superación de prejuicios y por la capacitación de los maestros para superar los problemas en las escuelas de primeras letras.¹⁷⁰ Además, estaba convencido de que, para superar las dificultades, “la democratización de la educación pública ha de consistir en la igualdad de condiciones y de medios para todos, a fin de que la desigualdad que determina la vida sea originada por la diferencia de facultades y no por prerrogativas de otra especie”.¹⁷¹ Sin embargo, lo que era más,

¹⁶⁸. *Ibíd.*, p. 13 y ss.

¹⁶⁹. Ramón Zapata, *La educación y la instrucción en Colombia, op. cit.*, p. 52.

¹⁷⁰. *Ibíd.*, p. 16 y ss. Estas preocupaciones tenían razón de ser en que “el personal de maestros urbanos sin título que tenemos hoy sube a 64%, el de maestras urbanas en las mismas condiciones, asciende a 55%. Maestros rurales sin título, 93% maestras rurales sin título, 92%. El 46% de maestros de escuelas nocturnas tampoco tiene título. Totalizando, tenemos: 2.258 maestros graduados; 6.682 sin graduar, o sea el 75% carente de título”; p. 19.

¹⁷¹. *Ibíd.*, p. 46.

ante la crisis evidente, advertía que “primero, tenemos que educar otra generación de padres para implantar el progreso en la enseñanza”,¹⁷² y superar de tal modo los viejos atavismos.

En efecto. Durante el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo, se procuró una política educativa que buscaba refutar la teoría de la degeneración de la *raza*, y que miraba los problemas del pueblo y de la educación nacional en términos culturales, sociales y políticos, de manera que se pretendió más en ver los problemas sociales como resultado de las desigualdades que en las taras discriminatorias de la *raza* y la decadencia biológica.¹⁷³ Así, las políticas estatales liberales entre 1934 y 1946, reorientaron la mirada del maestro hacia la constitución cultural y política de los alumnos y construyeron una nueva concepción activa de la infancia, en la que se enfatizó en la sociabilidad como una nueva dimensión. Esta concepción se apartaba de la mirada examinadora de la escuela y de la defensa de la *raza*, como había sido en la escuela católica que, de modo desconfiado, le “exigía al maestro emitir un juicio sobre el alumno individual”. Así, la nueva mirada “social” se dirigió al funcionamiento del grupo, a la operación de un nuevo régimen de disciplina social que se fundaba, por una parte, en una imagen menos pesimista sobre la niñez pobre escolarizada y, por otra, en la confianza en las regulaciones propias de la actividad cooperativa. De esta manera, en Boyacá, durante la República Liberal, “tanto maestros como alumnos debían intervenir sobre el medio extraescolar, pero ya no sólo en función del mejoramiento de las condiciones higiénicas y médicas de la población, sino también para modernizar la cultura de la población campesina y para democratizar sus relaciones económicas y políticas”.¹⁷⁴

Al mismo tiempo, aun cuando el acendrado racismo y la discriminación dirigida contra la mayoría de la población colombiana hallaban eco, incluso entre intelectuales como López de Mesa, había voces que advertían los males de la población colombiana en la ignorancia y la miseria de las grandes mayorías, donde en tales condiciones todos los males serían engendrados. En los inicios de la Revolución en Marcha, en 1935, se advertía del panorama de calamidades que rondaban al país, donde, a las enfermedades contagiosas se sumaba la “miseria fisiológica”,

¹⁷². *Ibíd.*, p. 69.

¹⁷³. Oscar Saldarriaga y Javier Sáenz, “La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX”. En Pablo Rodríguez Jiménez y María Emma Manarelli (coordinadores), *Historia de la infancia en América Latina*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 2007, pp. 390-415.

¹⁷⁴. *Ibíd.*, p. 413.

que engendraba “productos raquíuticos y mediocres”,¹⁷⁵ sin esperanzas, y en donde estos problemas se hacían manifiestos ante las carencias en educación, falta de empleo y pobreza alimentaria. Así, resultaba imposible, por ejemplo, que ante las buenas intenciones de un maestro los niños pudieran aprender: en los locales húmedos de la escuela, “sin luz y sin aire”, cuyo “mobiliario consiste en unas bancas antihigiénicas deformadoras del tórax del muchacho; en esos cuartos tenebrosos (donde) se pretende enseñar a leer y a escribir”, el maestro “quiere grabarle la suma y la resta”, pero “el muchacho es torpe en entender”, pues “sus sentidos vienen maleados desde atrás”,¹⁷⁶ por las duras condiciones de vida afrontadas, manifiestas en la pobreza y la ignorancia. En efecto. A diferencia de Jiménez López, López de Mesa y el político Gómez, otras voces se manifestaban en contra de la llamada “degeneración biológica”, advirtiendo las causas de tal “degeneración” en la ausencia de “educación higienista”, la pobreza alimentaria y el “analfabetismo”, como advertía el médico Calixto Torres Umaña.¹⁷⁷

Así, las miserias del pueblo colombiano estaban ajenas de las taras raciales, sino implícitas en la exclusión y la miseria. Este problema había sido igualmente advertido en el Puebloviejo de los años sesenta por el limnólogo Joaquín Molano Campuzano, quien había encontrado que “el poblador de esta hermosa área de Colombia es uno de los peor nutridos y que su nivel linda con el de los más bajos y retrasados pueblos de Asia”,¹⁷⁸ aun cuando en la región abundaran los productos, pero dispuestos en las tierras de los grandes propietarios. Aun más, a mediados de los años treinta, con el propósito de “enriquecer la nutrición media” del poblador de la cuenca de Tota, se presentó un proyecto ante la Cámara de Representantes, para introducir la trucha arco iris en el lago de Tota;¹⁷⁹ este proyecto se concretó a principios de la década del cuarenta. Sin embargo, de manera paradójica, los pescadores, que realizaban tareas de pesca clandestina, en razón de que la legislación posterior estableció las labores de pesca como deportiva, impidiendo así que los campesinos accedieran ante la imposibilidad de proveerse “de bote a motor o los

¹⁷⁵. Laurentino Muñoz, *La tragedia biológica del pueblo colombiano*, Editorial América, Cali, 1935, p. 18.

¹⁷⁶. *Ibíd.*, p. 20.

¹⁷⁷. Calixto Torres Umaña, “Cuarta conferencia. Fisiólogo”. En *Los problemas de la raza en Colombia*, El Espectador, Bogotá, 1920. Citado en Martha Cecilia Herrera, “Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un ‘hombre nacional’?”. En Martha Cecilia Herrera y Carlos Jilmar Díaz, compiladores, *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria*, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Janés, Bogotá, 2001, pp. 117-142.

¹⁷⁸. Joaquín Molano Campuzano, *El lago de Tota*, Ediciones de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, 1960, p. 159.

¹⁷⁹. *Ibíd.*, p. 120.

aparejos de pesca modernos”, fueron considerados delincuentes, y perseguidos por la guardia de control de pesca,¹⁸⁰ con innumerables víctimas.

De esta manera, aducir la conformación de la sociedad a partir de los elementos ofrecidos por la escuela, como la carga ideológica implícita en los cursos de historia patria, enfoca una parte del problema, en virtud de la legalidad que ofrecería al orden establecido, en el que las diferencias de clases se presentaban abrumadoras, la tenencia de la tierra era marcadamente desigual o con dificultades de acceso para una amplia mayoría, además de las altas tasas de analfabetismo de los años cincuenta, que evidenciaban un estado de desigualdad enorme. Hacia 1951, Colombia tenía un promedio del 44% de analfabetos, pero se encontraban variaciones abrumadoras al compararse las tasas entre departamentos. Así, Boyacá se hallaba entre los departamentos con mayor índice de analfabetismo, con un promedio del 57,6%, y cuyas causas se hallaban en la deserción escolar ante la ausencia de interés por la escuela; el bajo nivel de la salud de los niños, como resultado de la desnutrición; la falta de recursos económicos de los padres, y la tradición familiar, que consideraba a la escuela como una cuestión innecesaria para sus hijos.¹⁸¹

De tal manera, como aducía Fals Borda en 1962, frente a los problemas de la educación que se cernían como legado de años anteriores, “el peso de la tradición, la naturaleza de la estructura de clase, la interferencia de intereses creados”, habían coadyuvado tanto en el orden como en la ausencia de interés de transformación social, en virtud del crecimiento abrumador del analfabetismo, al cual se sumaba “el pobre contenido de lo que se enseña y la falta de un sentido ético en la educación”, para constituirse “en el fondo del fenómeno de ‘la violencia’ y de la agitación rural”.¹⁸² En este sentido, los lineamientos de la enseñanza de la historia, la instrucción cívica y la religión, se encontraban en concordancia con la tradición del orden en la cotidianidad social de los pueblos, sin hallar contradicción frente a los atavismos hechos costumbre.

¹⁸⁰. Alfonso Pérez Preciado, *Tota... más que un lago es un conflicto*, Editorial Stella, Bogotá, 1976, p. 94 y ss.

¹⁸¹. Misión Economía y Humanismo, *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia*, Presidencia de la República, Comité Nacional de Planeación, Aedita Editores, Cromos, Bogotá, 1958, p. 299 y ss.

¹⁸². Orlando Fals Borda, *La educación en Colombia, op. cit.*, p. 30.

Así, finalmente, hemos advertido cómo, desde los años treinta, se fue configurando en la sociedad colombiana una cultura de intolerancia e intransigencia, como resultado de la injerencia y prédica del clero, las posturas de los líderes conservadores y los intelectuales. Este ideario de exclusión se hizo posible mediante el ejercicio de la autoridad, originada desde la Iglesia, los partidos políticos y los poderes locales y, por ende, la escuela, cuyos destinatarios habrían de ser fracciones excluidas de analfabetos y mayorías pobres de la sociedad. En esto, como hemos visto, la escuela, desde la enseñanza de la historia patria, cumpliría una función acorde con la realidad social.

Capítulo II.

De la contrarreforma educativa al nuevo orden social

Hemos visto, en el primer capítulo, cómo, durante los años treinta y cuarenta, se generó un ambiente social de intolerancia mediante el ataque del clero y los conservadores a la reforma del sistema educativo durante la República Liberal, ataque que sería justificado a finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta, con regreso de los conservadores al poder y en plena violencia bipartidista.

Así las cosas, en el presente capítulo, nos ocuparemos de mostrar los mecanismos mediante los cuales, con el regreso de los conservadores al poder, la contrarreforma educativa se impuso como medida para contrarrestar lo que el gobierno de Ospina Pérez consideró como un retroceso en materia educativa a la reforma liberal de 1936, y que admitía como causa de los hechos del 9 de abril. Esta contrarreforma conllevó una *recatolización* de la sociedad, mediante el incremento de los cursos de historia patria, la educación cívica y la religión, y habría de incrementarse en la transitoria administración de Laureano Gómez, con drásticas medidas, como el traslado de maestros de filiación liberal a regiones con problemas de orden público o la expulsión los maestros. La recatolización de la educación y de allí de la sociedad, se imponía con mayor fuerza, en un intento por volver a la Constitución de 1886. Así, el sistema educativo que se perfilaba con la contrarreforma, se adaptaba a la concepción de democracia y Estado de Laureano Gómez, de manera que paulatinamente se fue creando un orden social nuevo en los pueblos, donde los poderes locales, en manos de terratenientes, como en el Puebloviejo objeto de estudio, fungían como amos frente a grupos excluidos. Ese nuevo orden social conllevaba la pérdida de conocimiento, de experiencia de valores comunitarios, de solidaridad y de democracia, legados durante los dieciséis años de gobiernos liberales.

De esta manera, entre los años 1946 y 1953, los gobiernos conservadores iniciaron una campaña de contrarreforma educativa, con el fin de eliminar los logros en aspectos de educación realizados durante los gobiernos liberales, particularmente en el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo. En la administración de Mariano Ospina Pérez sus ministros de educación iniciaron una campaña de persecución contra los maestros de filiación liberal, separándolos del cargo o enviándolos a zonas donde la violencia política se hacía manifiesta; al mismo tiempo, se

llevaba a efecto una serie de legislación que modificaba los planes de estudio, dándole prioridad a la historia patria y a la educación cívica, en la creencia de que los acontecimientos del 9 de abril habían sido el resultado del desconocimiento de la historia en relación con sus héroes, sus valores y, particularmente, de la trasgresión de los valores religiosos católicos.

Así, con la llegada de Laureano Gómez al poder, a partir de 1950, el proceso de recatolización de la sociedad, iniciado en el periodo de gobierno anterior, se intensificó. Desde muy temprano y desde su periódico *El Siglo*, Gómez había iniciado una campaña de desprestigio en contra de las realizaciones sociales y del sistema educativo llevadas a efecto durante los gobiernos liberales, aduciendo la corrupción moral que ésta conllevaba. De manera que durante el corto tiempo de su administración, su preocupación no fue otra que la de continuar la persecución contra los maestros liberales y aun los conservadores moderados, y desmontar el sistema de enseñanza liberal para cambiarlo por un sistema de corte confesional; es decir, de observancia directa del ministerio de educación y del clero católico, bajo el supuesto de que si Colombia era una nación católica lo mismo debía ser su educación. Estas premisas, sin embargo, hacían ya parte del acontecer cotidiano de la sociedad, particularmente de los pueblos andinos del departamento de Boyacá, como Pueblviejo, cuya población, en su mayoría de filiación conservadora, veían en las propuestas de los dirigentes políticos, los curas y las minorías pudientes, los designios emanados por seres superiores a quienes debían lealtad y sometimiento, y que se equiparaban con la galería de héroes que ofrecía la historia patria, la educación cívica y aun los cursos de historia sagrada.

El sistema confesional de enseñanza se identificaba, así, con el orden social imperante, donde profundas desigualdades eran notorias entre las grandes mayorías de pobres y desposeídos, frente a los pocos propietarios, en virtud de que, particularmente los cursos de historia patria y de educación cívica, conllevaban de modo implícito el mensaje de designio que amparaba a una minoría social, cuyas hazañas, heroísmos y virtudes de alguna manera afloraban en las minorías sociales propietarias, en cuyas tierras permitían que familias pobres se establecieran para, a cambio de un pedazo de tierra para cultivar productos de *pancoger* y una pequeña casa de adobes o bahareque para guarecerse, rindieran al patrón o “amo” durante el año con su trabajo. Así, el orden social se legitimaba desde una autoridad vertical, fundamentada en el analfabetismo, la ignorancia, la tradición de sometimiento y la pobreza de amplias mayorías. Una autoridad

cimentada en la costumbre, en la que las contradicciones sociales pasaban inadvertidas, no desconocidas por inexistentes, sino por la tradición y mitigadas por una armonía aparente en la que convivían ricos y pobres, y en la que los primeros debían su éxito a la aprobación silenciosa de los segundos.

Esta concepción de autoridad para explicar el orden social y económico del Puebloviejo de los años cincuenta, sin embargo, podría presentarse anacrónica. Aun así, se desprende del orden entonces existente, corroborado en la concepción de Estado, democracia y orden social y económico difundido desde muy temprano por Laureano Gómez, que obedecía a una posición vertical, donde los ricos se hallaban en la cúspide, mientras los pobres debían ser sumisos y obedientes a los designios del destino; se puede decir, entonces, que tal concepción hacía parte del “ámbito cultural”, como se advierte en las exigencias del fraile Francisco Mora Díaz, frente a las transformaciones sociopolíticas y educativas de la República Liberal, en las que dejaba en claro que la función de los pobres no era otra que la de continuar en tal estado, “amparados” en la caridad de los ricos.¹⁸³ Por su parte, Armando Solano advertía que los campesinos de Boyacá se hallaban tan habituados a la miseria que creían haber nacido para padecerla y que sólo descansarían con la muerte.¹⁸⁴ Esta miseria se sustentaba en el orden vertical imperante en los pueblos de Boyacá, en la que los ricos, una “casta privilegiada y dominante, predestinada a la riqueza y a la felicidad”, olvidaba que todo se lo debían a los pobres, quienes, “poseionados de su miseria como de un atributo orgánico”, estaban “convencidos de que sería sacrílego atentar, ni con tímidas solicitudes, contra la fortuna de los amos”.¹⁸⁵

En los años cincuenta, el ámbito social y económico continuaba inalterable, consolidado por las propuestas del conservatismo en las ideas de Laureano Gómez y avaladas por las minorías terratenientes del Puebloviejo. De ahí entonces, que la concepción de autoridad tradicional sea compatible con el orden social existente, en la medida en que evidencia una estructura social piramidal, cuya base se halla subyugada a una autoridad política, económica y aun religiosa.

En tal sentido, en la historia de la humanidad y de manera constante, unas minorías han

¹⁸³. Fray Francisco Mora Díaz, “Las columnas de la civilización vacilan”. En *El cruzado*, *op. cit.*, pp. 253-256.

¹⁸⁴. Armando Solano, “La situación del campesino en Colombia”. En *Prosas*, *op. cit.*, pp. 79-111.

¹⁸⁵. *Ibid.*, p. 82.

recurrido no sólo al empleo de la autoridad y la dominación como mecanismos de acceso a su propio beneficio, sino que se han valido tanto de la coacción como de la ideología para sustentar el poder sobre amplias mayorías, subyugadas, analfabetas y aun dóciles en la aceptación de tal sumisión. En este campo, la religión cumpliría enorme papel al servir de paliativo frente a las necesidades y sufrimientos de las mayorías, al convertirse tanto en elemento de justificación y de reconciliación con el “estatus inferior, jurídico, biológico, económico”¹⁸⁶ al que se había habituado a la mayoría de la población en los pueblos de Boyacá y que, como en el caso de Puebloviejo, contribuiría la enseñanza de la historia. En este sentido, la enseñanza de la historia conllevaría un sistema de valores encargado de refrendar puntos de vista respecto a la patria, la moral y, por ende, a Dios. De manera que la historia se constituía en un conjunto de suposiciones, ajenos de la evidencia y la crítica, que implícitamente comportaba prejuicios y aun la ideología política con la que se identificaba la mayoría pudiente del Puebloviejo.¹⁸⁷

En esta dirección, si advertimos las premisas sugeridas, la recatolización de la educación obedecía al mantenimiento del orden social, político y económico mantenido durante generaciones. Para corroborar lo anterior, veremos con detenimiento los fundamentos de la recatolización en relación con el orden social, la visión del mundo, las nociones de Estado y economía de Laureano Gómez, enmarcados en su concepto de democracia, y cuyo pensamiento se identificaba con el de las clases pudientes. Al mismo tiempo, como se ha dicho, la enseñanza de la historia, en sus contenidos debía servir a tales propósitos mediante el reforzamiento de un consenso en torno a la patria, los héroes y la religión católica, cuyo reflejo se advertía en el orden social reinante, de manera que la historia era una amalgama en la que confluían héroes, fechas, batallas, ideología de partido y religión. Como dice Fontana, el objeto final de tal adoctrinamiento no eran la nación y el patriotismo, sino que éstos se utilizaban para transmitir al niño convicciones que tenían que ver con intereses sociales concretos, que impregnaban la visión del pasado inculcado.¹⁸⁸ Todo esto, sujeto al ambiente de una realidad donde primaba la autoridad, aun desapercibida en la insensibilidad de la costumbre.¹⁸⁹

186. Virginia Gutiérrez de Pineda, *Familia y cultura en Colombia*, Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1975, p. 40.

187. Como afirman las personas entrevistadas, En Puebloviejo, la mayoría de la población era conservadora.

188. Josep Fontana, *Enseñar historia con una guerra civil por medio*, Crítica, Barcelona, 1999, p. 7.

189. Edward P. Thompson, *Costumbres en común*, Crítica, Barcelona, 1995, pp. 13-28.

Sin embargo, aun cuando el periodo constitucional de Laureano Gómez no pudo culminarse y la reforma constitucional de 1953 no se realizó, el orden social en los aspectos mencionados, era manifiesto y se mantendría invariable hasta bien entrados los años sesenta del siglo XX.

1. La contrarreforma educativa y la “recatolización” de la sociedad

La reforma educativa liberal de 1936 no cesó un instante durante su vigencia de ser atacada por los conservadores. A partir de los primeros días de febrero de 1948, desde el periódico *El Siglo* —órgano de publicidad que servía de vehículo para movilizar las ideas del jefe del conservatismo, Laureano Gómez—¹⁹⁰ los ataques se hicieron continuos. Veían en la política educativa la degradación humana, el libertinaje y el fin de la civilización cristiana. Aducían que la inmoralidad en que había caído la educación se advertía en que los hombres estaban ajenos del cumplimiento de sus deberes, y la “cristiana educación de la juventud” se hallaba distante, de manera que no había necesidad de tener en cuenta la necedad encerrada en la máxima “moral sin religión y conciencia sin fe”,¹⁹¹ pues la decadencia social era manifiesta. Así, consideraban que el fin de la educación debía ser la inculcación y práctica de principios morales, donde la moral, debía descansar “sobre postulados religiosos” y la conciencia no tener otro respaldo que el “de los eternos valores del espíritu”; por esta razón, “la educación debe ser confesional”, pues de otra manera, “educar en un ambiente de escepticismo de neutralidad cobarde, de nebulosa, no es educar sino pervertir”. Y, en virtud de esto, consideraban que “hacer de la escuela colombiana un foco de catolicidad, una fragua de caracteres, un troquel de conciencia es programa que Dios bendice y agradece la Patria”.¹⁹²

La defensa y promoción de la educación confesional se convirtió en bandera de cruzada mediante cuestionamientos a las realizaciones educativas liberales. Se adujo que la prensa gaitanista había “desatado la ofensiva contra la llamada educación confesional”,¹⁹³ y que pretendía continuar con el sistema educativo en sus manos; hacían además, una enumeración de los fracasos del sistema educativo vigente, y recurrían incluso, a incómodos calificativos para

¹⁹⁰. Julio Hoenigsberg, *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar de la república, desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*, Editorial ABC, Bogotá, 1954, p. 218.

¹⁹¹. Álvaro Sánchez, “¿Educación confesional?”, editorial. En *El Siglo*, 3 de febrero de 1948, p. 4.

¹⁹². *Ibíd.*

¹⁹³. “Nueva teoría cultural”. En *El siglo*, 9 de marzo de 1948, p. 1°.

ridiculizar la concepción de “cultura” que manejaran los liberales desde los periódicos, mientras descalificaban duramente la preocupación de los liberales por la presumible desaparición de la libertad de enseñanza.¹⁹⁴ Así, el ataque contra el sistema educativo se fundamentaba en que, mientras desde los periódicos liberales se cuestionaban las secuelas del confesionalismo, los conservadores aducían que el clima de la educación era el resultado de las reformas liberales. Por ello, alegaban “volver al confesionalismo. Respetar la cátedra dirigida”,¹⁹⁵ para volver al orden que se estaba perdiendo en las instituciones educativas, en cuyo caso, particularmente en la Universidad Nacional, advertían que el ambiente que allí reinaba se hallaba politizado; además, los conservadores consideraban su modelo educativo acorde con la realidad de los tiempos modernos.¹⁹⁶ Aun así, se lamentaban de que en algunas regiones del país no se sintiera “la acción moralizadora que está imprimiendo a la instrucción pública el ministro de Educación doctor Estrada Monsalve”, pues “el personal del Magisterio está compuesto en su gran mayoría por individuos que son una lacra social”, y de allí que las juntas escolares hubiesen enviado listas, con pliegos de cargos, “de maestros y maestras de vida conocida como ampliamente escandalosa”. Sin embargo, los directores de educación pública departamental habían “dejado en sus puestos a los mismos elementos”, de manera que “todo el personal actuante de la educación pública es el mismo que vino enseñando durante los dieciséis años del régimen liberal el desconocimiento de Dios y las normas cristianas”.¹⁹⁷

Sin embargo, serían los acontecimientos del 9 de abril de 1948 los que servirían para atacar de manera definitiva la política educativa liberal. Desde las páginas de *El Siglo*, aun cuando la enseñanza de la historia patria se mantenía constante, se impulsaba la oposición a la formulación de preguntas, por ejemplo, sobre la diferencia ideológica de los partidos políticos durante el siglo XIX, la expulsión de los jesuitas, la Regeneración; estas preguntas resultarían engorrosas si estuvieran incluidas en el curso de historia patria y conllevarían la exacerbación de la violencia;

194. *Ibíd.*

195. “La universidad de ayer y la de hoy”, editorial. En *El Siglo*, 10 de marzo de 1948, p. 4.

196. *Ibíd.* En noviembre de ese año, *El Siglo* atacó duramente a la Universidad Nacional; en virtud de que en la *Revista Jurídica* de la Universidad, había aparecido un artículo en el que se aducía, según el diario, que “los incendios, los robos, los estupros y demás depredaciones del nueve de abril” habían sido “el ejercicio del derecho de la masa desposeída” y que además se cuestionaba el régimen político, se estaban disparando “ponzoñosos flechazos contra todo lo que representa nuestras tradiciones y nuestra nacionalidad: contra la religión, contra el ejército, contra el gobierno, contra las instituciones”. Ver, Hernando Carrizosa Pardo, “Un panfleto oficial”, editorial. En *El Siglo*, 20 de noviembre de 1948, p. 4.

197. “La instrucción pública está en manos de irresponsables”. En *El Siglo*, 14 de marzo de 1948, p. 3.

además de esto, recordar la crudeza del 9 de abril manifiesta en el saqueo, los incendios, los vivas furibundos al partido liberal, era cubrir de vergüenza los cursos de historia patria, más cuando el partido liberal no podía estar ajeno “de las atrocidades del 9 de abril porque él proclamó *la revolución en marcha*, cuyo desfile destructor, sacrílego y criminal en una fecha que cubrió de luto y de vergüenza a la patria”. En últimas, aducían que si se pretendía que los maestros de historia enseñaran la diferencia entre los dos partidos, lo concerniente al partido liberal era suficiente, en virtud de su responsabilidad en los hechos de violencia recientes. Por tanto, se hacía necesario que los profesores de historia se limitaran “a enseñar a los alumnos los hechos patrios dignos de perenne memoria: nuestras glorias y nuestros duelos comunes”, para que se fijaran “en las mentes juveniles los nombres y las acciones gloriosos de los colombianos” notables en “valor, ciencias, letras, decoro, así sean rojos o azules”,¹⁹⁸ y llevaran a efecto la misión de formar ciudadanos lejos de las pasiones políticas. Estas pasiones se habían engendrado en los últimos dieciocho años, “por *la revolución en marcha* que bajo insignias liberales ha sufrido el país. Colombia perdió su reputación de nación culta. Hoy es un pueblo enfermo, convulso por fermentos de amenazadora virulencia donde se dan espectáculos de barbarie desenfrenada”.¹⁹⁹ Así, el señalamiento a los liberales como responsables de la violencia del 9 de abril, se hacía manifiesta al equiparar barbarie con liberalismo, desde el programa de gobierno de Alfonso López Pumarejo y la reforma constitucional.

En efecto. La revuelta que se dio como respuesta al asesinato de Gaitán fue interpretada por los conservadores y el clero como consecuencia de la errónea acción de la educación desarrollada por los gobiernos liberales. El clero, que identificaba la religión católica con la nacionalidad colombiana, consideró que los atentados contra los bienes de la Iglesia habían sido sacrílegos, y demandó su papel como fuerza cohesionadora de la nacionalidad y de la importancia que había tenido en el campo de la educación.²⁰⁰ La Confederación Nacional de Colegios Católicos consideró que los sucesos del 9 de abril habían sido preparados desde fuera y que habían encontrado terreno abonado gracias al papel desempeñado por el Ministerio de Educación, mediante “una legislación escolar equivocada y por los numerosos profesores comunizantes

198. “Al oído del señor ministro”, editorial. En *El Siglo*, 27 de noviembre de 1948, p. 4. Subrayado nuestro.

199. “El desprestigio nacional”, editorial. En *El Siglo*, 22 de noviembre de 1948, p. 4. Subrayado nuestro.

200. Aline Helg, “La educación en Colombia, 1946-1957”. En *Nueva Historia de Colombia*, tomo IV, Editorial Planeta, Bogotá, 1989, pp. 111-134.

colocados por él en varios colegios oficiales”;²⁰¹ de allí, implícitamente se deducía la exigencia de una educación acorde con la religión católica.

De tal manera, con la llegada del partido conservador al poder, hacia 1946, se llevó a efecto y de modo gradual una serie de cambios en las políticas sociales y económicas, pero sería a partir de 1948, que se implementó una reestructuración del sistema educativo o, más aún, una contrarreforma educativa que conllevó, inicialmente, una reformulación en las prácticas y contenidos en la enseñanza de la historia; los cambios que se adoptaron fueron de alguna manera intrascendentes, pues, particularmente, durante los gobiernos liberales la historia patria había continuado vigente. Lo que resultaba perturbador, como se advertía en los artículos de *El Siglo*, era la postura política de los maestros, y hacia éstos igualmente iba dirigida la nueva disposición. En este caso, mediante decreto 2388 de 1948, se intensificó la enseñanza de la historia patria aduciendo que “el conocimiento de la Historia Patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de la fuerza social, de cohesión nacional y de identidad ciudadana”, esto, en razón de que “*los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República, han puesto de manifiesto, una vez más y con caracteres de grande apremio, que el estudio concienzudo de la Historia Patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno*”.²⁰²

Así mismo, con esta disposición, se establecía que “los profesores de Historia serán escogidos cuidadosamente entre los más reputados por su versación en la materia, por su cultura general, *por su mentalidad superior a las preocupaciones partidistas, por su habilidad pedagógica y por su intachable conducta ciudadana*”; al mismo tiempo, se estableció que la “Academia de Historia, directamente o por intermedio de las Academias y Centros de Historia oficialmente reconocidos, queda encargada de la suprema vigilancia de los programas, de los textos y de todos los elementos vinculados a la enseñanza de la Historia Nacional...”.²⁰³ Esta disposición conllevó la reducción horaria de los cursos de historia universal, y se enfocó en que el programa de

²⁰¹. *Ibíd.*, p. 114.

²⁰². Decreto número 2388, 15 de julio de 1948. En *Educación colombiana, 1903-1958*, tomo I, Imprenta Nacional, Bogotá, 1959, p. 447. Subrayado nuestro. También en, *Diario Oficial*, # 26779, Bogotá, 28 de julio de 1948, “Decreto número 2388 de 1948 (julio 15) por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”.

²⁰³. *Ibíd.*, p. 448. Subrayado nuestro.

historia se concretaría “al estudio de la República, con la profundidad que el desarrollo mental de los alumnos lo permita”, y tendría en cuenta “los hechos más sobresalientes de nuestra historia, en todos los períodos, y al estudio de las biografías de nuestros próceres y estadistas más notables”.²⁰⁴

Para tal caso, al lado de esto, se consideró necesario llevar a afecto conmemoraciones, culto a la bandera y un riguroso acatamiento de la autoridad a partir de la observancia de normas cívicas. En todos los establecimientos educativos, en el mes de julio, debía realizarse “una sesión solemne” destinada “a exaltar las glorias de Colombia, el recuerdo de los fundadores y grandes cultores de la nacionalidad, los sentimientos de libertad y democracia y los deberes de los ciudadanos para con la patria”. Se hacía imperativo, además, que en todos los establecimientos educativos se mantuvieran en lugares convenientes retratos de Bolívar, Santander o de otros próceres y heroínas, y se escogiera, “entre los fundadores de la patria uno que sirva a manera de patrono cívico del respectivo plantel”, para que “la comunidad lo estudie de modo especial y le rinda permanente homenaje”. Además, se establecía como “obligatorio para todos los establecimientos de educación del país poseer bandera y escudo nacionales”, los cuales se mantendrían en los salones de actos o aulas principales.

A su vez, se realizarían cada semana actos cívicos en los que se escogería al “alumno que más se haya distinguido” para que izara bandera; durante la ceremonia, cuando la bandera hubiese sido izada, “todos los alumnos del respectivo establecimiento le jurarán fidelidad en los siguientes términos: *juro por Dios fidelidad a mi bandera y a mi patria, Colombia, de la cual es símbolo: una nación soberana e indivisible, regida por principios de libertad, orden y justicia para todos*”.²⁰⁵ En tales términos se replicaba la presumible división del país que habría propiciado el liberalismo con el abandono del confesionalismo en el sistema educativo durante dieciséis años de gobierno. En tal virtud, en esta dirección, se hacía énfasis en que, tanto como la enseñanza de la historia patria, el civismo se constituía en necesidad para mantener la unidad social y la paz política,²⁰⁶ en virtud de que “la cultura cívica, según las normas de los programas

²⁰⁴. Decreto número 3408, 1º de octubre de 1948. En *Educación colombiana, op. cit.*, pp. 452-454.

²⁰⁵. Decreto número 2388. En *Educación colombiana, 1903-1958, op. cit.*, p. 449.

²⁰⁶. Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, Universidad Pedagógica nacional, Plaza y Janés Editores, Bogotá, 2001, p. 213.

y pónsumes oficiales”, ocuparía lugar importante “en todas las actividades del magisterio colombiano”, pues estaría “vinculada a la enseñanza e interpretación de la historia”,²⁰⁷ en la medida en que las normas cívicas, fundadas en el respeto a la autoridad, debían ser acatadas.

Así, contra el sistema de enseñanza heredado de los gobiernos liberales, se imponía una enseñanza destinada a inculcar valores que apartaran a los niños de las posibilidades de pensar, y que debía ser una mezcla de patriotismo y religión, cuyo objeto fuese implantar convicciones a partir de elementos que sirvieran para crear emociones, ajenos de toda reflexión.²⁰⁸ Para ello, como hemos visto, se prestaban los cuadros de los próceres y las banderas, al lado de las ceremonias, como las izadas de bandera, los responsos patrióticos y las oraciones al inicio de las clases. Todo este accionar estaba dirigido para dismantelar los pocos indicios de la escuela activa, que, aun cuando había tenido una amplia publicidad durante los gobiernos liberales, no había conseguido eliminar el sistema tradicional de enseñanza, pero afrontaba los embates con la nueva legislación y los continuos ataques desde *El Siglo*, de manera que hacia principios de los años cincuenta, había desaparecido de los debates pedagógicos.²⁰⁹

Por otra parte, se encomendó la tarea de vigilancia de los programas, de los textos y de los elementos vinculados a la enseñanza de la historia, a la Academia Colombiana de Historia. El Ministerio de Educación, teniendo en cuenta las recomendaciones de la Academia, debía elaborar los textos de historia para los distintos grados, y no debía bajo ninguna circunstancia enseñarse historia de Colombia a partir de textos no autorizados por el Ministerio de Educación con intervención de la Academia Colombiana de Historia.²¹⁰ La vigilancia y control de los textos de historia no sólo estaba sujeta a la Academia, sino a sus filiales o centros de historia en los departamentos del Valle del Cauca, Boyacá y Santander, que ya, a partir de 1946, como uno de los primeros pasos reformistas de Ospina Pérez, fueron erigidas a la categoría de academias de historia departamentales.²¹¹

207. Decreto número 2388. En *Educación colombiana, op. cit.*, p. 449.

208. Josep Fontana, *op. cit.*, p. 17 y ss.

209. Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, p. 254.

210. Decreto número 2388. En *Educación colombiana, op. cit.*, p. 448

211. “Ley 7ª de 1946. Por la cual se crean algunas Academias Filiales de la Academia Nacional de Historia y se aumenta una partida”. En *Leyes de 1946 y Acto legislativo número 1*, Imprenta Nacional, Bogotá, 1947, p. 9.

1.1 Laureano Gómez y la recatolización de la sociedad

En este ambiente social y político, llegaría a la presidencia, en 1950, Laureano Gómez, sin ningún contendor del partido liberal. Los liberales, considerando ausencia de garantías electorales, no presentaron ningún candidato, de manera que Gómez, único candidato por el partido conservador y sin resistencia electoral, obtuvo fácilmente la primera magistratura. Sus posturas políticas y sociales habían calado sectores de la población afecta al partido conservador, de manera que tales ideas, paulatinamente, se fueron incorporando a su programa de gobierno, sin suscitar inmediata resistencia. Su ideología, manifiesta desde los editoriales de *El Siglo*, periódico de su propiedad, constituían una soterrada voz, inmersa en las conciencias de los sectores devotos al partido conservador, que procuraba un lento y destilado odio contra todo aquello que no fuese afín a la ideología conservadora. Había sido postulado por el partido conservador, enarbolando un programa anticomunista, y sosteniendo que el país debía defenderse de los embates de la revolución rusa, cuyos exponentes locales se hallaban en el liberalismo colombiano.

En virtud de lo anterior, sostenía que el jacobinismo liberal en el poder abría inevitablemente las puertas a un régimen comunista y ateo, y que el Frente Popular de López Pumarejo era para él la prueba contundente de que ese proceso se estaba dando en Colombia.²¹² Creía, además, que la sociedad occidental y el país se hallaban en crisis, y que ésta venía desde el siglo XVI como resultado de la Reforma protestante, agravándose con las ideas de la Ilustración y la Revolución francesa. En tal razón, proponía que la Iglesia católica era la salvación del hombre moderno y que el catolicismo se constituía en el único medio capaz de crear armonía en la sociedad. De tal manera, siendo Colombia un pueblo profundamente católico, era a su vez heredero de “una gran herencia cultural de la España imperial de los Habsburgos”, y por esta razón, “los colombianos contrarios a estas creencias están equivocados, son enemigos de la patria y reflejan la misma crisis de valores que afecta a Occidente en general”.²¹³

Así, el Estado debía organizarse acatando los principios cristianos para regresarlo al orden que había perdido durante los gobiernos liberales. Ya en 1942, había expresado ante el senado, que,

²¹². Hésper Eduardo Pérez Rivera, “Acerca del nacionalismo católico de Laureano Gómez, 1930-1946”. En *Revista Colombiana de Sociología*, # 20, 2003, pp. 31-40

²¹³. James D. Henderson, *Las ideas de Laureano Gómez*, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1985, pp. 26-27.

convencido como estaba, hablaba “en nombre de los principios de la doctrina católica, que están expresados en las obras filosóficas de Santo Tomás, que dice cómo debe organizarse un Estado”.²¹⁴ De allí, entonces, que los desmanes y la violencia del 9 de abril, incluyendo el asesinato de Gaitán, eran el resultado del desorden generado durante los gobiernos liberales, cuya crisis se había manifestado en la educación. En esta dirección, manifestando un profundo antisemitismo, hacía responsable al presidente Eduardo Santos de tal situación, pues había “entregado la educación nacional a unos judíos extranjeros expulsados de otros países por mala conducta y por enseñanzas perversas”.²¹⁵ En octubre de 1948, refugiado en España después de El Bogotazo, Gómez ratificó su vocación intransigente, declarando que el mundo hispánico tenía que realizar una segunda conquista, en la que se restablecieran y tuvieran “realidad los principios de la moral cristiana y un mayor sentido universalista de la cultura hispánica que traiga prosperidad y justicia a los pueblos”.²¹⁶

Aun más, Laureano Gómez, como simpatizante del falangismo y del gobierno de Franco en España, había mantenido una abierta guerra de opinión desde su periódico *El Siglo*, contra el gobierno liberal durante los dieciséis años de su gobierno, recurriendo a toda forma de argucias, como acusar al partido liberal de mantener en su poder un millón ochocientas mil cédulas falsas para llevar a efecto un fraude electoral,²¹⁷ lo cual equivalía a manifestar que, dada la población electoral, que para entonces no rebasaba los tres millones seiscientos mil votos,²¹⁸ toda la población colombiana era conservadora. Así, día a día, durante los periodos de gobierno liberales y aun con mayor fuerza durante el gobierno del conservador Ospina Pérez, los ataques de *El Siglo* no cesaron contra los liberales, de manera que el programa de Unión Nacional de Ospina, que involucraba liberales y conservadores en el gobierno, terminó fracturándose apenas un mes antes de los sucesos del 9 de abril. Por entonces, Gómez se desempeñaba como ministro de relaciones exteriores, cuyo cargo había asumido apenas una semana antes de los sucesos de abril. Sin

214. *Ibid.*, p. 86.

215. Eduardo Sáenz Rovner, “Laureano Gómez, entre la ideología y el pragmatismo”. En *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, # 28, UN, Bogotá, 2001, pp. 39-53.

216. *Ibid.*, p. 45.

217. “El Meollo”, editorial. En *El Siglo*, 3 de marzo de 1948, p. 4.

218. Efrén Mesa Montaña, “La opinión de *El Espectador* y *El Siglo* sobre Jorge Eliécer Gaitán en los días previos al 9 de abril”. En *Historia: conocimiento y necesidad*, 2012, s.p.

embargo, siendo considerado responsable de la instigación y asesinato de Gaitán, se vio forzado a renunciar y buscar asilo en la España de Franco.

Las simpatías por el franquismo no eran ajenas en la ideología de Gómez. Al contrario. Parecían fusionarse con el ideario conservador, y hacían parte de las preocupaciones cotidianas como noticias de primera plana en *El Siglo*. A finales de noviembre de 1948, el diario hacía eco de un discurso de Franco, donde manifestaba que, “o seguimos la senda trazada por la Iglesia Católica que no reconoce límites para atender la justicia social, o nos encontramos marchando tras vehículos rusos camino de un maligno terror”,²¹⁹ y hacia 1950, cuando asumió la presidencia, hizo notoria su adhesión a los principios del falangismo español, y en esta medida el partido conservador de Gómez se proyectó de la misma forma que el movimiento nacionalista francés en su rechazo del universalismo liberal y en su catolicismo intransigente.²²⁰ Por ello, no resulta extraño que la concepción de Estado, de orden social y económico llevadas a efecto por Gómez inmediatamente accedió a la primera magistratura, tuviesen en común infinitud de aspectos con el franquismo —particularmente con la ideología que se desplegó durante la guerra civil española—, aun incluso durante los años de la violencia en Colombia.²²¹

En efecto. En agosto de 1936, en plena guerra civil, algunos periódicos de España publicaban artículos en los que se condenaba la labor de los maestros y era por ello necesario atacarlos, pues no era “justo que se degüelle al rebaño y se salven los pastores”, mientras seguían “impunes los masones, los políticos, los periodistas, los maestros, los catedráticos, los publicistas, la escuela, la cátedra, la prensa, la revista, el libro y la tribuna, que fueron la premisa y la causa de las conclusiones y efectos que lamentamos”. Así, en la España de Franco, “los maestros debían de ser los primeros en sufrir la represión que se pedía”,²²² y que condujo al fusilamiento de decenas de profesores. De tal manera, al inicio de gobierno de Laureano Gómez, en 1950, cuando nombró a sus partidarios en los cargos importantes de la educación, como las secretarías de educación departamentales, fueron destituidos de la instrucción pública los maestros de filiación liberal y

219. “El mundo pasa por la mayor crisis de todos los tiempos, dice el generalísimo Franco”. En *El Siglo*, 26 de noviembre de 1948, p. 1.

220. Héser Eduardo Pérez Rivera, *op. cit.*, p. 32.

221. Ver, por ejemplo, Francisco López, *Proceso al poder religioso en Colombia*, Editorial Hispania, Bogotá, 1968, p. 25 y ss.

222. Josep Fontana, *op. cit.*, p. 13.

aun los conservadores moderados. Durante los ministerios de Rafael Azula Barrera y Lucio Pabón Núñez, la purga contra los maestros se hizo más intensa, de manera que los altos funcionarios, directores de establecimientos oficiales e inspectores, fueron reemplazados por conservadores laureanistas. Al mismo tiempo, se despidieron maestros que profesaban las ideas de la Revolución en Marcha, mientras se hacía exigencias de lealtad a las maestras para que permanecieran en sus puestos; lo que era más, a los maestros considerados ajenos al nuevo orden, se les transfirió a regiones donde la violencia política se había exacerbado, de manera que se vieran obligados a renunciar para conservar su integridad.²²³ En esta purga, los maestros fueron más golpeados que las maestras, pues se les obligó a renunciar, buscar ocupación en la educación privada o realizar otros oficios.²²⁴

Es de advertir que, en consonancia con las medidas propugnadas por Gómez, a partir de 1950, se estableció en la educación primaria, un sistema que “discriminaba” a las clases campesinas al asignarles sólo dos años de estudio a las “escuelas rurales alternadas”, cuatro años a las escuelas de un solo sexo, y cinco a las escuelas urbanas,²²⁵ aun cuando la mayoría de los contenidos de la enseñanza fuesen religiosos.

En efecto. Mediante decreto 3468 de noviembre de 1950, Laureano Gómez sancionó el “Plan de estudios de la escuela primaria urbana y rural”. En éste, para las escuelas rurales alternadas, establecía las materias de conocimiento de los estudiantes: en primer año, “Religión e Historia Sagrada”, tres horas de clase a la semana; “Lectura y escritura”, cuatro horas a la semana. Estas materias se complementaban con aritmética, labores de hogar, educación cívica y urbanidad, entre otras. En segundo año, el plan de estudios repetía las materias de primer año, y con la misma intensidad horaria; a su vez, el plan de estudios para las escuelas rurales de un solo sexo, aplicado en dos jornadas, mañana y tarde, admitía, en la jornada de la mañana, durante los cuatro

²²³. Aline Helg, “La educación en Colombia, 1946-1957”, *op. cit.*, p. 115.

²²⁴. Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, *op. cit.*, p. 254.

²²⁵. Este sistema estuvo vigente hasta 1963, año en que se universalizó la escolaridad primaria en cinco años y se estimó conveniente, pero no obligatoria, la educación preescolar: Rodolfo Low Maus, *Compendio del sistema educativo colombiano*, Bogotá, 1971, p. 21.

años, y entre cuatro y tres horas de clase a la semana, el curso de “Religión e Historia sagrada”.²²⁶

La intencionalidad en el incremento de las horas de clase de “Religión e Historia Sagrada”, sería explicada, como una “advertencia a los maestros”, mediante decreto 2402 de noviembre de 1950, por el ministro de educación de entonces, Antonio Álvarez Restrepo:

Siendo la principal preocupación del gobierno que la instrucción escolar se subordine a la formación moral y religiosa de la niñez, fin esencial y coronamiento de todos los esfuerzos educativos, sin el cual la obra de la escuela resulta indiferente, cuando no adversa, a los destinos supremos de la naturaleza espiritual del niño y a los intereses más sagrados de la sociedad y de la Patria, al señalar algunas clases semanales de Religión advierte a los maestros que se abstengan de creer que con dictarlas, queda cumplida su tarea a este respecto. Esas clases constituyen apenas, la labor simplemente instructiva, pero queda faltando la obra educativa moral y religiosa, para la cual el gobierno ha dejado un tiempo libre en el horario, pues de las 33 horas semanales de trabajo escolar obligatorias en la escuela urbana, sólo ha querido ocupar en labores de instrucción 24 horas y 45 minutos, repartidas en 33 clases de a 45 minutos de duración cada una. Queda, por consiguiente, un margen de tiempo que *el maestro debe consagrar a la labor religiosa propiamente formativa, aprovechando cuantas oportunidades se le presenten para infundir elevados sentimientos morales, inculcar hábitos virtuosos, realizar prácticas de vida cristiana, robustecer la voluntad, prevenir y corregir la aparición de malas costumbres, encauzar las inclinaciones y combatir la conducta defectuosa (verbigracia, la mentira, el odio, la envidia, el robo, la obscenidad, etc.), en forma que la vida moral y religiosa penetre totalmente el organismo escolar.*²²⁷

En esencia, la contrarreforma educativa se convertía en una recatolización de la escuela y la sociedad, cuya tarea estaba en manos del maestro, el cual debía ocupar hasta los espacios de tiempo “libres” de toda la jornada escolar. Así, el país afrontaba una contrarreforma educativa, que significaba “el ocaso de la pedagogía activa y la reorientación confesional de la educación pública”.²²⁸ El nuevo camino que habría de seguir la educación sería a partir de la *recatolización*; es decir, mediante “la formación ritualizada y dogmática en los valores patrios y las formas

²²⁶. “Decreto núm 3468 de 1950, noviembre 21”: En Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, tomo I, Imprenta Nacional, Bogotá, 1959, p. 521 y ss.

²²⁷. *Ibíd.*, p. 537. Subrayado nuestro.

²²⁸. Humberto Quiceno Castrillón, Javier Sáenz Obregón y, Luis Arturo Vahos, “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997”. En Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter, *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XX*, t. II, Bogotá, Universidad del Valle, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, Universidad de Antioquia, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004, pp. 105-170

disciplinarias clásicas de la vigilancia y el control”, donde se hacían manifiestos los valores de la religiosidad cristiana mediante el acatamiento a los cánones de obediencia a las autoridades, tanto religiosas como civiles; al mismo tiempo, se hacía evidente el tipo de educación que se requería para “la formación de una minoría directora de la inteligencia nacional”, con el propósito de contener las pasiones de un pueblo considerado enfermo y voluble a la demagogia y a la disolución moral y social.²²⁹

De tal manera, “entre 1946 y 1953 los gobiernos conservadores” tomaron una serie de iniciativas que apuntaron al retorno de la pedagogía oficial confesional de finales del siglo XIX, empleando para ello, por una parte, “la intensificación de una enseñanza de la Historia Patria, centrada en un conjunto de virtudes de subordinación a la tradición autoritaria de la cultura nacional,” por otra, al empleo de la desconfianza, de la vigilancia y el control, que conllevó que las funciones asignadas a la inspección educativa se dirigieran de manera jerárquica a la vigilancia y el castigo y, finalmente, al retorno de las prácticas de selección de maestros vigentes a principios del siglo XX, en las que les exigían a los candidatos a maestros la partida de bautismo y el comprobante de buena conducta otorgado por el cura párroco; como aditivo, la recatolización de la educación comportó la intensificación de la educación religiosa, en razón de que la religión católica se consideró como “la principal preocupación del Estado.”²³⁰

En efecto. Con la sanción del decreto 1135 de mayo de 1952, por el designado Urdaneta Arbeláez y el ministro Azula Barrera, mediante el cual se dispuso los lineamientos del escalafón nacional de enseñanza primaria, se estableció, en principio, cuatro categorías de maestros, que estaban determinadas por los títulos de estudio y por los años de servicio. Así, la cuarta categoría, en quienes recaían mayores exigencias, correspondía a los maestros que no habían obtenido títulos, pero que ejercían el magisterio, y clasificados en subcategorías: quienes hubiesen cursado y aprobado los cuatro primeros años de estudios secundarios; quienes hubiesen cursados los tres primeros años de estudios secundarios y tuviesen experiencia de tres años en la educación; quienes contaran con dos años aprobados de secundaria y cinco de experiencia docente; quienes hubieran cursado el primer año de estudios secundarios, dos de estudios pedagógicos “por

²²⁹. *Ibid.*, p. 143.

²³⁰. *Ibid.*, p. 144.

correspondencia” y seis años de experiencia; quienes contaran con dos años de estudios pedagógicos por correspondencia y siete años de experiencia y, finalmente, “quienes comprobaran por lo menos nueve años lectivos de servicio en la educación”,²³¹ aun cuando no demostraran estudios secundarios. Esta última subcategoría contaba con mayor número de maestros en los pueblos de Boyacá, pues, en muchos casos, bastaba con que el aspirante a maestro proviniera de una familia reconocida y supiera leer y escribir.²³²

De tal manera, para ingresar al magisterio mediante “concurso”, era necesario presentar, la “partida de bautismo”; la “partida de matrimonio, si el aspirante fuere casado”; el “certificado de buena conducta expedido por el respectivo párroco y por dos ciudadanos de reconocida honorabilidad”, y el “certificado de buena conducta y de servicios, de la Dirección de Educación, si el aspirante perteneciere al magisterio oficial”.²³³ Iguales documentos se exigían a quienes aspiraban a ser inscritos en el escalafón y a quienes pretendían ascensos en el escalafón de enseñanza primaria, además de los títulos y certificados de idoneidad, comprobados mediante copia de autenticidad expedida por juez o notario.²³⁴ El decreto excluía a los aspirantes que, según los artículos 35 y 38, incurrieran en mala conducta, definida en aspectos como, la comisión de un delito, haber sido sancionado por “contravenciones dos o más veces”, la embriaguez frecuente, el vicio del juego, el amancebamiento, el adulterio, el irrespeto a la dignidad sacerdotal o clerical, el abandono del hogar, la intervención en política, uso indebido de fondos económicos escolares, desobediencia a las normas del gobierno en materia de educación pública y prostitución de la mujer. Lo que era más, se aceptarían para la comprobación de la mala conducta, “la certificación juramentada del respectivo párroco y las declaraciones también juramentadas recibidas ante un juez competente, de tres vecinos de insospechable honorabilidad, a juicio de la primera autoridad administrativa del lugar”.²³⁵

²³¹. Decreto número 1135 de mayo de 1952. En *Educación colombiana, 1903-1958*, tomo I, *op. cit.*, pp. 606-614.

²³². En 1946, al final del gobierno liberal del designado Alberto Lleras Camargo, el ministro de educación, Germán Arciniégas, inició una campaña de alfabetización en las escuelas primarias, en la que se llamaba a “soldados”, “sacerdotes”, “patrones”, “señoras de casa”, “estudiantes” y todos quienes quisieran hacer parte para “redimir a compatriotas sumidos en el desamparo” del analfabetismo. Arciniégas inició la campaña distribuyendo el folleto, *Cómo enseñar a leer por el método Laubach*, obsequiado por la revista *Selecciones del Reader's Digest*, que permitía “a toda persona que sepa leer convertirse en un diestro profesor”, y en cuya tarea de impresión de “un buen número de cartillas” se había comprometido la Caja Colombiana de Ahorros: Cecilia Muñoz y Ximena Pachón, *La aventura infantil de mediados de siglo*, Editorial Planeta, Bogotá, 1996, p. 147 y ss.

²³³. Decreto número 1135 de mayo de 1952. En *Educación colombiana, 1903-1958*, *op. cit.*, p. 609.

²³⁴. *Ibid.*, p. 610.

²³⁵. *Ibid.*, p. 612 y ss.

Sin embargo, sería durante el gobierno de Ospina Pérez que se daría inicio al proceso de recatolización de la sociedad a partir de la educación. Ospina consideraba que “siendo la mayoría del pueblo colombiano católico, la enseñanza pública debía estar ceñida a sus doctrinas y más que todo, intervenida, según las disposiciones concordatarias vigentes”. Su primer ministro de Educación, Manuel Carvajal, “inició la campaña conservadora contra los maestros de escuela que estuvieran catalogados como liberales e informados desde luego en la pedagogía científica”; sin embargo, dada la posibilidad de romper con la política de “unión nacional”, Ospina eludió el plan persecutorio de Carvajal. Aun así, a partir de 1947, Joaquín Estrada Monsalve, el séptimo ministro de Educación de Ospina, considerando conservador moderado, volvió a los cauces de la escuela confesional y propició “la expulsión de los funcionarios del magisterio que había formado el partido liberal”²³⁶ durante los dieciséis años de gobierno. Así, Estrada Monsalve se convirtió en el ministro de educación cuya tarea primordial consistió en “conservatizar al país”, pues no sólo fueron despedidos maestros, sino rectores de colegios, directores de escuelas normales y aun funcionarios de instituciones como la Biblioteca Nacional.²³⁷ En el último año de gobierno de Ospina, su ministro de Educación, Manuel Mosquera Garcés, se interesó en la formación de normalistas para que el país contara con maestros “responsables e idóneos”; a su vez, generó una reglamentación que procuraba separar “el comunismo de la enseñanza, y el regreso a las normas católicas de civilización, el apoyo a las misiones catequísticas... corrigiendo los antiguos métodos de reprensión por una pedagogía apostólica y cristiana.”²³⁸

Como era de esperarse, iniciado el periodo de gobierno de Gómez, la purga contra los maestros continuó. Ya desde marzo de 1948 se habían pronunciado en *El Siglo*²³⁹ sobre lo que entonces denominaron como “cátedra dirigida” frente a la libertad de enseñanza; esto es, que el conservatismo “respetaba” la libertad de enseñanza, siempre y cuando estuviese vigilada por el gobierno y en concordancia con los postulados católicos. Estas propuestas se llevaron a la práctica en diciembre de 1950, cuando el primer ministro de educación de Gómez, Antonio Álvarez Restrepo, consideró, frente a la autonomía universitaria de la Universidad Nacional y sus

²³⁶. Julio Hoenigsberg, *op. cit.*, p. 200 y ss.

²³⁷. *Ibíd.*, pp. 202-205.

²³⁸. Pablo E. Valdés, *Historia del conservatismo colombiano, 1820-1954*, Cali, 1955, p. 219 y ss.

²³⁹. “La universidad de ayer y la de hoy”, *op. cit.*

dependencias, que estaba de acuerdo con la “cátedra libre pero controlada”. Así, en diciembre de 1950, considerando el decreto 3518 de noviembre de 1949 que declaraba turbado el orden público y en estado de sitio el territorio nacional, se expidió un decreto con el que se puso fin a la autonomía universitaria, que conllevó “el control de la cátedra en la escuela confesional”, definido en la eliminación de los presupuestos de la Ley 68 de 1935 sobre autonomía universitaria;²⁴⁰ de esta manera, se hacía efectiva de manera “legal” la conservatización de la enseñanza, en virtud de que no sólo se ocupaba de la educación superior, sino que se hacía manifiesta en todo el sistema educativo.

En efecto. En el informe del ministro de educación, Rafael Azula Barrera, en julio de 1951, sobre el estado de la educación en el país, consideraba que “era necesaria la reforma de los programas de enseñanza primaria, adaptándolas a la realidad colombiana y haciéndolos practicables en todo el territorio del país”, para lo cual se había dictado el decreto 3468 de 1950, que definía el plan de estudios de las escuelas primarias y establecía diferencias entre escuelas urbanas y rurales frente a los planes de estudio y aun sistemas de enseñanza. Esta tarea conllevaba así mismo, la difusión de cartillas, en colaboración con el ministerio de agricultura y de higiene, cuyo objeto se centraba en “que contribuyeran a la difusión de nuestra historia, al conocimiento más completo de nuestros héroes, de nuestro país y de sus riquezas naturales, a la vez que de los sistemas de educación defensiva, que vela por el mejoramiento de la raza y por la salud de nuestro pueblo”.²⁴¹ En esta dirección, las escuelas normales superiores habían sido redirigidas en la formación de maestros para la escuela primaria en los grados cuarto y quinto, mientras se avanzaba “en la creación de escuelas normales medias para la formación de los maestros que habrán de atender los tres primeros años de escolaridad”, en cooperación particular, “de comunidades religiosas”.²⁴² El ensayo de los nuevos maestros se inició en el departamento de Boyacá, con el propósito “de despertar y cultivar las mejores vocaciones docentes” y evitar “el efecto negativo que la experiencia de más de un lustro destacó”.²⁴³ Advertía igualmente, que la

²⁴⁰. Julio Hoenigsberg, *op. cit.*, pp. 228-237.

²⁴¹. “Exposición del señor Ministro de Educación Nacional, doctor Rafael Azula Barrera, pronunciada el día 25 de julio de 1951”. En *Un año de gobierno, 1950-1951*, Imprenta Nacional, Bogotá, 1951, pp. 141-170.

²⁴². *Ibíd.*, p. 159. Para entonces, en el Pueblo Viejo de los años cincuenta, los maestros provenían de las clases adineradas y bastaba sólo con que supieran leer y escribir; es decir, tuvieran la educación primaria aun incompleta, mientras los estudiantes no tomaban más de dos años de estudio, primero y segundo de primaria. Luis Montaña (Sogamoso, 6 de enero de 2012) y Adán Acevedo (Bogotá, 7 de agosto de 2002.).

²⁴³. *Ibíd.*, p. 160.

educación secundaria presentaba graves problemas, aun cuando el gobierno admitiera que para superarlos fuera necesario buscar la “colaboración” del sector privado; sin embargo, una preocupación mayor, que veía como un “mal endémico” heredado y de “anarquía en los programas del bachillerato”, consistía en la búsqueda de “un plan de estudios sin diferenciaciones de especialización, sobre las bases de una cultura general mínima”, en la que se daría relevancia a las matemáticas y las humanidades.²⁴⁴ La educación universitaria, como se ha visto frente a la Universidad Nacional, se fundamentaba en la necesidad de elevar el nivel de la enseñanza, para que la universidad se convirtiera en el “máximo organismo de la cultura”, a partir de la concentración de todas las facultades y dependencias y, en concordancia con los demás centros universitarios del país, contribuyera al engrandecimiento de la “cultura nacional”.²⁴⁵

Toda la tarea educativa se hallaba en manos del maestro, según la “advertencia” que acompañaba al decreto 2402 y, por tal razón, era necesario formarlo. Su formación implicaba, no obstante, alejarlo de “sistemas exóticos” para que se identificara sólo “a imagen y semejanza de nuestro pueblo, del cual debe ser su producto de selección más puro”. Por esta razón, el maestro debía equipararse con el pueblo colombiano, cuyos rasgos fundamentales se hallaban en su “aguda sensibilidad estética, su sentido romántico de la vida, su conciencia política y civilista, su fidelidad a los elementos constitutivos de la nacionalidad, sus intransigentes y cristianas costumbres”.²⁴⁶ Sin embargo, siendo Colombia una nación que se había “desarrollado armónicamente con el concurso de sus regiones”, se hacía necesario mantener en cada una de ellas el “sentido apostólico de misión”, con el que se había realizado la “formación del alma colombiana”, y cuya tarea no sólo estaba en la responsabilidad de los maestros, sino en la función que desempeñaran las escuelas normales.²⁴⁷

Es indudable que entre 1945 y 1957, se hizo progresivo el número de alumnos en los planteles oficiales y, por ende, el cuerpo docente creció: el número total de maestros de primaria en el sector oficial se multiplicó por dos, pero ese aumento se hizo en detrimento de la calidad de la enseñanza, pues en las secretarías departamentales de educación se empezaron a nombrar

²⁴⁴. *Ibíd.*, p. 161.

²⁴⁵. *Ibíd.*, p. 162 y ss.

²⁴⁶. *Ibíd.*, p. 155.

²⁴⁷. *Ibíd.*, p. 155 y ss.

maestros sin diploma o con no más preparación que la escuela primaria, aun incompleta. En su informe de 1951, el ministro Azula Barrera, confirmaba que en el territorio nacional había en ese momento 20.360 maestros oficiales en la escuela primaria, de los cuales solamente un 15% tenía título expedido por escuelas normales oficiales o particulares; un 5% eran bachilleres o tenían algunos grados de bachillerato, mientras el 80% restante no poseía ningún título; además, de este último porcentaje, un 20% había cursado estudios secundarios de primero a tercer año, y los demás, que ascendían a 13.000 maestros, apenas habían hecho estudios primarios de cuatro y cinco años de escolaridad.²⁴⁸

Hacia 1953, el panorama seguía invariable y aun con cierta alteración: en las escuelas rurales, en las que se contaban las escuelas de Puebloviejo, en Boyacá, el 85% de los maestros carecía de total formación pedagógica, mientras en las urbanas era del 60%; esta situación contrastaba con el panorama educativo de los gobiernos liberales a partir de la década del treinta, donde se le había dado mayor relevancia a la formación docente.²⁴⁹ Así, aun cuando el número de maestros creciera, la calidad de la enseñanza se disminuía, en razón de la tarea que había asumido el Ministerio de Educación, no preocupado por la capacitación de los maestros, sino dado a la tarea de recristianizar al Magisterio para que retomara la mística católica, abandonada por la “orientación materialista y atea” de los gobiernos liberales. De esta manera, los maestros sin título alguno o con formación tradicional en la enseñanza, que no contaban en las escuelas con más recursos que el catecismo del padre Astete y eventualmente un libro de lectura, se limitaban a dictar la clase a sus estudiantes, que copiaban, memorizaban y rendían la lección en coro.²⁵⁰

La precariedad del sistema educativo era evidente en la escuela primaria, pero aún más en la secundaria, de la cual el Estado parecía despreocupado. En el Puebloviejo, los niños alcanzaban a estudiar entre dos y tres años, y debían retirarse para ayudar a sus padres en la economía del hogar, de manera que la educación en secundaria se alejaba de su horizonte. A nivel nacional, la realidad era más apremiante: las estadísticas mostraban que los “niños campesinos... apenas si cursan un año de escuela primaria”, mientras al segundo no concurría “ni la mitad de los que se

²⁴⁸. *Ibíd.*, p. 157.

²⁴⁹. Aline Helg, “La educación en Colombia, 1946-1957”, *op. cit.*, p. 123.

²⁵⁰. *Ibíd.*

matricularon en el primero”,²⁵¹ y así, gradualmente, en los demás cursos hasta cuarto, la población escolar descendía conmensurablemente. Esto era evidente, aun en los centros urbanos, donde se advertía que ante las dificultades de acceder a la escuela secundaria de la gran mayoría de la población, “la enseñanza secundaria debiera ser una obligación del Estado”, pues “el bachillerato se ha convertido en un privilegio de niños ricos”.²⁵²

En 1951, el ministro de educación, Rafael Azula Barrera, reconocía las carencias admitiendo que la secundaria se había convertido “en un verdadero artículo de lujo” y siendo ésta de concesión privada requería la cooperación de propietarios y rectores de colegios privados para que bajaran los precios de las matrículas “dentro de los límites de la justicia” y permitieran mayor ingreso de estudiantes.²⁵³ Todavía, en 1953, Lucio Pabón Núñez —ministro de educación en dos ocasiones durante el gobierno del designado Rafael Urdaneta— se quejaba de que las obras en materia de construcción de planteles no se habían realizado debido a los problemas de orden público y aducía que “los verdaderos responsables de que el gobierno no ejecute a cabalidad todas las obras que exige nuestro pueblo, no son otros que esos hombres en cuyo espíritu el odio ha borrado las nociones de Dios, de Patria, de bien y de honor”.²⁵⁴

Así, frente a la carencia de instituciones de educación secundaria y acatando las recomendaciones del gobierno de Laureano Gómez, se confió nuevamente la educación a los colegios católicos. En este sentido, como la Iglesia sostenía que el orden en Colombia era inseparable de la educación católica y la mayoría de los dirigentes políticos compartía esta opinión, la política educativa del Estado se enfocó en hallar “el equilibrio entre la modernización y la tradición católica”, de manera que aun durante la dictadura de Rojas Pinilla, se hicieron grandes concesiones a la Iglesia católica; el gobierno militar estuvo de acuerdo, por ejemplo, con una organización social acorde con los principios católicos; estimuló la creación de nuevas congregaciones docentes en el país; concedió a los hermanos cristianos el derecho a elaborar sus propios planes de estudio y a las comunidades religiosas la posibilidad de impartir a sus

251. “Estadísticas disparatadas y estadísticas melancólicas”. Editorial. En *El Tiempo*, 11 de mayo de 1953. Citado en Alexis Vladimir Pinilla Díaz, *La educación en Colombia. Debates y tensiones*, Unad, Bogotá, 2003, p. 145 y ss.

252. “El problema de la educación”. Editorial. En *El Tiempo*, 28 de abril de 1953.

253. “Exposición del señor Ministro de Educación Nacional, doctor Rafael Azula Barrera,...”, *op. cit.*, p. 160.

254. “Conferencia de Lucio Pabón Núñez”, 15 de septiembre de 1953. En *Miscelánea de conferencias de ministros y presidente, 1952-1953*, Bogotá, Imprenta Nacional, p. 16.

miembros cursos de especialización pedagógica diferentes a los que establecía el Ministerio de Educación.²⁵⁵

Sin embargo, aun cuando la Iglesia había manifestado que las causas de la factible descomposición social que había desembocado en el 9 de abril era resultado de las deficiencias en la educación, sin explicar cómo los contenidos educativos de la Revolución en Marcha habían afectado a la sociedad, dejaba traslucir su interés por el retorno a una enseñanza de índole religiosa y reforzar su posición en el ámbito educativo privado. En últimas, la recatolización de la sociedad desde la escuela se hallaba potencialmente latente, más cuando había intereses, tanto desde la Iglesia como desde la dirigencia política: por una parte, como se ha dicho, los colegios católicos exigían una educación conforme a los postulados de la religión católica, pero amparados en la idea de consolidar su posición sobre la enseñanza secundaria²⁵⁶ y, por otra, dirigentes políticos, como Laureano Gómez, buscaban el apoyo de la Iglesia para consolidar sus ideas y, de paso, apuntalar su posición en el plano electoral.²⁵⁷ En todo caso, durante los gobiernos de Ospina Pérez, Laureano Gómez y su designado, Urdaneta, se hizo evidente el esfuerzo de éstos por estrechar relaciones con la Iglesia; así, de manera manifiesta, capillas y estatuas de santos se erigieron en los planteles educativos y aun la fiesta del educador se consagró al santo que se conmemoraba el 15 de mayo.²⁵⁸ Los ministros de educación, por su parte, consideraban que la educación primaria debía de darle mayor importancia a la enseñanza de la religión y la moral, como el caso de Lucio Pabón Núñez, quien estaba de acuerdo en que la Iglesia debía tener el papel directivo de la educación nacional.²⁵⁹

En todo caso, la recatolización de la sociedad desde la escuela implicó no sólo la recurrencia a la religión como fundamento de moralización, sino la puesta en marcha de todo un sistema ideológico que abarcó todas las esferas de la vida y en ellas se difundió. En este sentido, advertimos, el sistema educativo no sólo se fundamentaba en la enseñanza de la historia patria, la religión y la educación cívica, sino que, al presentarse como modelo de cómo debía funcionar la

255. Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, op. cit., p. 222.

256. Aline Helg, “La educación en Colombia, 1946-1957”, op. cit., p. 114.

257. Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, op. cit., p. 219 y ss.

258. *Ibíd.*

259. Ministerio de Educación Nacional, “Conferencia del Ministro de Educación Nacional Lucio Pabón Núñez”, Bogotá, 1952, p. 3 y ss.

sociedad, conllevó el establecimiento de un orden social, político y económico y, en la mayoría de los casos, como en el Puebloviejo de los años cincuenta, una confirmación de tal orden.

Así, aun cuando la reforma constitucional de 1953 —que contenía la concepción de Estado manifiesta por Laureano Gómez y en ella la propuesta de un nuevo orden social, político y económico—, no pudo llevarse a efecto, en la realidad de los pueblos de Boyacá, el orden social era ya manifiesto. La constitución de 1953 no se aprobó, pero la realidad que entrañaba se hallaba presente en algunos pueblos de Boyacá, como el Puebloviejo, hoy Aquitania, donde las desigualdades sociales se expresaban en la servidumbre ejercida por una mayoría de familias sin propiedades, y la concentración en pocas manos de la tenencia de la tierra.²⁶⁰

1.2 Laureano Gómez: la concepción vertical de la democracia

La enseñanza de la historia patria, como podría creerse, no estaba dirigida solamente a generar un conocimiento del pasado a partir de las hazañas y glorias de los héroes y de allí, en concordancia con los preceptos religiosos, establecer una moralidad católica como fundamento de identidad y cimiento de civilización cristiana, sino a sustentar de manera sutil todo un orden social ya establecido y sin trazas de censura. En esta misma dirección, habría de contribuir a reforzar la visión de orden social y económico el pensamiento de los jefes políticos, cuya autoridad era incuestionable. Así, la noción de democracia que hacía parte de la cotidianidad en los pueblos de Boyacá, no era otra que la que se hacía evidente en el orden social, en el que convivían ricos y pobres, sin aparente contrariedad y en la aceptación de la realidad como un designio, sin ningún cuestionamiento, en virtud de que las relaciones de dominación, difundidas desde la colonia y reforzadas durante la hegemonía conservadora, se mantenían intactas por la tradición.

²⁶⁰ A mediados de los años cincuenta, Orlando Fals Borda encontró en el Puebloviejo, hoy Aquitania, que, aun cuando la esclavitud había desaparecido en 1851, una modalidad de servidumbre imperaba de modo normal en las tierras de los más acaudalados. Se trataba del “cuidandero”, en muchos casos llamado “arrendatario”, a quien con su familia se le permitía vivir en las propiedades del patrón, con la condición de que cuidara las cosechas y aportara con su trabajo: “no se paga nada en efectivo a los cuidanderos aunque se les permite que beneficien con su propio peculio un moname pequeño alrededor de la casa que ocupan”, y después de la cosecha se le entrega, como regalo, un “jotaroo” de grano, bien de trigo o cebada: Orlando Fals Borda, *El hombre y la tierra en Boyacá*, Punta de Lanza, Bogotá, 1973, pp. 115 y 134. Al mismo tiempo, como resultado del traspaso de las tierras por “heredad”, una gran mayoría de personas, particularmente de origen indígena, carecía de acceso a la tierra, pues, como veremos, a partir de la colonización española, el territorio del oriente de la cuenca de Tota no perteneció a más de diez familias, cuyas tierras fueron pasando a sus descendientes, fragmentándose paulatinamente e impidiendo el acceso a los descendientes indígenas, despojados inicialmente.

En este sentido, la concepción de democracia que caracterizaba el pensamiento de Gómez se fundaba en la creencia de que Colombia había caído en un error constitucional, como resultado de la asimilación de ideas equivocadas desde los tiempos de la Ilustración. Estaba convencido de que el individualismo liberal y el racionalismo del siglo XVIII, habían arruinado gradualmente los principios conservadores de buen gobierno, que Gómez identificaba con la organización social, el tradicionalismo y el respeto a las jerarquías naturales. De manera que, si las ideas de la Ilustración habían corrompido desde sus cimientos el pensamiento colombiano, ninguno de los padres de la patria había escapado “sin mancha del envenenamiento del liberalismo”, pues todos habrían sufrido una deformación intelectual, sistemática y deliberada. Sin embargo, uno de los preceptos con el que atacó el sistema en el que se basaba el gobierno democrático moderno, fue el de considerar como nefasta la presencia de las mayorías como esencia de la democracia; así, le parecía absurda la idea de que los cuerpos representativos debían “operar sobre el principio de la regla de mayorías” que, para Gómez, surgía “del mito de Rousseau de la voluntad general”. De esta manera, la democracia moderna, fundada en la esencia de las mayorías, se le presentaba como inadmisibles, pues minaba la espiritualidad y conducía al “ateísmo jacobino” y “el culto de la diosa razón”.²⁶¹

La concepción de democracia de Laureano Gómez se salía de las lindes de su misma etimología, resultando paradójica y ajena de su significado: una concepción que se definía en su manera de interpretar el mundo a partir de sus propios intereses. En principio, Laureano Gómez estaba habituado a pensar en términos de jerarquías: todo se hallaba en un orden en el que imperaban los rangos. Así, su concepción de la democracia era igualmente jerárquica, de manera que el concepto en sí desaparecía, aun cuando continuara llamándose *democracia*. Sin embargo, Laureano Gómez había insistido siempre en que era demócrata y que Colombia era una nación democrática y, aún más, estuvo siempre convencido, a lo largo de su accionar político, de que la democracia era la única base sólida de una política sana, y que dados los antecedentes históricos,

²⁶¹. James Henderson, “El proyecto de reforma constitucional conservadora de 1953 en Colombia.” En *Anuario Colombiano de Historia social y de la Cultura*, # 13-14, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1986, pp. 261-279.

Colombia no podía ser más que una democracia; aun después del golpe de Rojas Pinilla, anotaba que tenía fe en la democracia, porque era “lo que el país necesita”.²⁶²

En todo caso, la concepción la democracia se hallaba bien distante de sus fundamentos de origen, en virtud de que Gómez había acomodado el término a su concepción jerárquica de la realidad, cuando advirtió “que los principios democráticos en los cuales creía tenían su origen en el liberalismo, que aborrecía y que consideraba responsable de la crisis contemporánea de la sociedad occidental”. De tal manera, Gómez entrevió que la democracia en su genuina concepción no era “compatible con su creencia en un gobierno dominado por una elite intelectual y moral”,²⁶³ como él creía que debía estar regido el país y que correspondía a un gobierno conservador y católico.

Por otra parte, para Laureano Gómez, el principio de *igualdad* del que partía la democracia liberal, era peligroso, pues se apartaba “del clásico concepto” en aspectos religiosos, y se acercaba a la concepción de “nivelación de bienes y riquezas”, de la cual abominaba Gómez. Por esta razón, creía que los liberales habían abusado de la democracia al haberla convertido en un elemento destructivo, que llenaba a las masas de pasión comunista.²⁶⁴ Desde esta perspectiva, Gómez creía que los conservadores podían salvar la democracia —en su concepción vertical y desprovista de los principios liberales de igualdad—, y para ello, proponía tres formas de entenderla: la primera, la advertía como *una tendencia social* descrita en las encíclicas papales, preocupada por dar a las clases trabajadoras “condiciones de vida razonables y humanas, exigidas no sólo por la *caridad*, sino también por la justicia”; la segunda, partía de los presupuestos de Aristóteles y de Tomás de Aquino (una democracia de minorías), con la cual Gómez se encontraba identificado, en virtud de que era “una de las formas posibles en derecho y que está indicada en mayor o menor grado para los distintos pueblos, según las peculiares condiciones de su desarrollo...” y, finalmente, estaba el *democratismo* o la democracia rousseauiana, “que quiere hacer de esta palabra un mito religioso, una especie de divinidad laica para sustituir con ella la creencia en Dios y en el mundo sobrenatural”, pues la democracia así entendida, se confundía con el dogma del pueblo soberano como “detentador único y perpetuo de la

²⁶². James D. Henderson, *Las ideas de Laureano Gómez*, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1985, p. 156.

²⁶³. *Ibid.*, p. 157.

²⁶⁴. *Ibid.*, p. 158.

soberanía”. Esta forma de democracia, que intentaba fundar el principio de igualdad entre las clases sociales, resultaba absurda y peligrosa para Laureano Gómez, porque significaba “el sometimiento a la multitud-dios”.²⁶⁵

Advertía así Gómez, que los conservadores admitían las dos primeras formas de democracia; es decir, una manera vertical de concebir la sociedad y el gobierno, pero abominaban de la democracia liberal, que concedía libertades absolutas e individualismos extremos. Lo que era más, el Estado democrático, en la concepción rousseauiana, resultaba peligroso, pues pretendía establecer el gobierno del pueblo, un Estado-dios, que desplazaría al dios en que creían los conservadores, “un Dios distinto, que promulgó las leyes sagradas de su reino divino a que nosotros tenemos que obedecer y que, para inmenso orgullo de sus *vasallos*, son enteramente distintas de las inicuas y crueles de la multitud-dios y de las oprobiosas y tiránicas del Estado-dios”.²⁶⁶

Esta forma de “democracia”, fundada, por una parte, en la concepción aristotélica de ciudadanos y esclavos, y tomasina, que igualmente se nutría de la anterior, pero que proponía una forma de gobierno sometida al poder divino y, por otra, la propuesta de la Iglesia, de brindar a las clases trabajadoras y a los pobres las condiciones de vida exigidas por la caridad cristiana, se apartaba radicalmente de su mismo significado, aun cuando Gómez la denominara *democracia*. Su aversión a la democracia rousseauiana, fundamentada en los derechos del hombre y del ciudadano, partía de su animosidad a los liberales, que la acogían. Así, creía que “los sanos principios democráticos están amenazados de disolución casi definitiva por obra de las perniciosas influencias... como el comunismo y el totalitarismo (que) amenazan destruir por su base todo lo que enriquece nuestro acervo espiritual y moral”.²⁶⁷ De manera que, para Laureano Gómez, liberalismo y comunismo venían a ser sinónimos. Ese peligro que advertía Gómez, se expresaba en el temor de que el poder quedara en manos del “populacho”; es decir, de que la sociedad excluida, la gran mayoría, accediera y fuese cobijada por el principio de igualdad, y esto, porque la idea de *democracia* de Gómez se encontraba ligada a la concepción del conservador español, Vázquez de Mella, a quien citaba de modo permanente, y quien aseguraba

²⁶⁵. *Ibíd.*, p. 158 y ss.

²⁶⁶. *Ibíd.*, p. 160. Subrayado nuestro.

²⁶⁷. *Ibíd.*, p. 161.

que “la democracia triunfará siempre, pero en forma de democracia jerárquica, no de democracia igualitaria”.²⁶⁸

Estas posturas, como se ha dicho, hacían parte del acervo popular, aun cuando pasaran desapercibidas en la cotidianidad de la costumbre. Uno de los voceros de esta tendencia ideológica, aseguraba que “el principio de jerarquía y en consecuencia el de autoridad es otro de los elementos necesarios de la esencia conservadora. Por lo que toca a la jerarquía, el igualitarismo, *que es vicio de defecto*, se opone a ella de modo radical”.²⁶⁹ De tal manera, la “democracia igualitaria” colombiana, que intentara concretarse durante la República Liberal, debía cederle el paso a la “democracia jerárquica”, y esta propuesta empezó a definirse cuando Gómez fue elegido presidente, a finales de 1949, mediante columnas de opinión en *El Siglo*, en los que iba formulando “su plan de reformar la política de acuerdo a los modelos corporativos y jerárquicos”.²⁷⁰ Aun con todo, frente a los cuestionamientos que se hacían desde *El Siglo* contra la democracia representativa y sus instituciones, aduciendo que “la quiebra del sistema representativo se debió a la anarquía que introdujo en sus funciones la colectividad entonces en el poder”; es decir, los gobiernos liberales, y de allí la necesidad de reemplazarla por el sistema propuesto por Gómez, la prensa liberal respondía que tal tesis era debatible y no correspondía a la realidad.²⁷¹ Así, no es por ello caprichoso considerar que, entre los años 1946 y 1953, cuando el partido conservador retomó el poder, Laureano Gómez virara aún más a la derecha, en su modo de pensar acerca de la sociedad y la política,²⁷² y que estas posturas se advirtieran drásticamente en la realidad social colombiana.

En efecto, ya en el informe de Azula Barrera sobre el estado de la educación en el primer año de gobierno de Gómez, se aduce la preocupación por establecer una serie de normas que sentaran las diferencias en la sociedad colombiana. En esencia, mediante el decreto 3468 de 1950, se adoptó el plan de estudios de las escuelas primarias, estableciendo la diferencia entre escuelas urbanas y rurales. A la vez, mediante la revista *Pombo*, se habían empezado a difundir “vastas

²⁶⁸. *Ibíd.*

²⁶⁹. José Galat, *Para una definición del conservatismo*, Fénix, Bogotá, 1957, p. 36. Subrayado nuestro.

²⁷⁰. James D. Henderson, *Las ideas de Laureano Gómez*, *op. cit.*, p. 162.

²⁷¹. Carlos Lleras Restrepo, *Crónica de mi propia vida*, tomo X, Intermedio Editores, Bogotá, s.f., p. 447 y ss.

²⁷². James D. Henderson, *Las ideas de Laureano Gómez*, *op. cit.*, p. 60.

campañas pedagógicas que contribuyan a la difusión de nuestra historia, al conocimiento más completo de nuestros héroes, de nuestro país y de sus riquezas naturales, a la vez que de los sistemas de la educación defensiva, que vela por el mejoramiento de la raza y por la salud de nuestro pueblo”.²⁷³ Esta tarea se dirigía particularmente a las escuelas rurales, dispuestas en la “región” y el “municipio”, donde era necesario mantener a la población para evitar el desenfrenado crecimiento de las ciudades; de manera que impedir el paulatino avance de los campesinos a las ciudades era un asunto de “salud pública”, pues “sin un campo fuerte y productivo las ciudades no serán más que espectaculares trincheras de cemento donde se parapetan la codicia, la exasperación y la miseria” y, lo que era más, “Colombia ha sido tradicionalmente una nación de campesinos; y significaría un error inmenso transformar su carácter”.²⁷⁴

Esta política de segregación se apoyaba a la vez, en las escuelas radiofónicas en el valle de Tenza, dirigidas por el padre Salcedo,²⁷⁵ quien abiertamente declaraba “obrar en favor de la recristianización y de la protección de los campesinos amenazados por el éxodo rural y el comunismo”, y quien aseguraba que el instrumento de la radio “va plasmando en nuestros campesinos una mentalidad sólidamente conformada para la obediencia a los pastores, el acatamiento a los sacerdotes y la devoción filial a la Iglesia”.²⁷⁶ Sin embargo, la política de segregación social no era asunto únicamente de los conservadores. Al final del gobierno liberal, en 1944, el ministro de educación, Antonio Rocha, declaraba que “si no volvemos la mujer al hogar y el campesino al campo, *no pasarán tres generaciones sin que Colombia haya dejado de existir como nacionalidad auténtica*”.²⁷⁷ En esta misma dirección, en los municipios y las zonas rurales, el ingreso a la educación secundaria fue asunto exclusivo de las clases privilegiadas económicamente, “pues numerosos políticos e intelectuales no querían facilitar ni abrir el bachillerato a las clases populares”, en virtud de que “temían que los bachilleres de estos estratos rechazaran después los trabajos manuales que, según ellos, les correspondían”.²⁷⁸

²⁷³. “Exposición del señor Ministro de Educación Nacional, doctor Rafael Azula Barrera,...”, *op. cit.*, p. 146.

²⁷⁴. *Ibid.*, p. 147.

²⁷⁵. *Ibid.*, p. 149.

²⁷⁶. Citado en, Aline Helg, “La educación en Colombia, 1946-1957”, *op. cit.*, p. 121.

²⁷⁷. Citado en *Ibid.*, p. 122. Subrayado nuestro.

²⁷⁸. *Ibid.*, p. 124. Así mismo, en Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, *op. cit.*, p. 256.

Así, la concepción de democracia jerárquica, vertical, que asumiera Gómez, no era un asunto teórico ni correspondería solamente a las preocupaciones que lo llevaron a proponer la reforma constitucional hacia 1953, sino una práctica inmersa en la cotidianidad de los pueblos de Boyacá, que se advertía en la pasividad de las comunidades como resultado de experiencias traumáticas sufridas durante periodos históricos, y reproducidas sin cuestionamientos por generaciones. Estas formas de sometimiento, “causados principalmente por la elite”, habían proporcionado comportamientos negativos en la población, excluyéndoles de cualquier actividad social que no fuera otra que la de servir a los patrones. De manera tal, “la resignación, la docilidad y el fatalismo”, como resultado de la inflexibilización y exclusión creadas durante la colonia, continuaban vigentes durante los años cincuenta en los pueblos de Boyacá. La resignación, la pasividad, el sometimiento como un asunto del destino, que caracterizara a la población de los pueblos de Boyacá durante los años cincuenta, eran, así mismo, el resultado del papel que habían ejercido las instituciones religiosas y políticas, mediante el empleo de la autoridad hecha costumbre, y que habían “absorbido o sustituido al sistema familiar” y “afectado adversamente a la sociedad por medio de una influencia negativa sobre la familia como grupo primario”;²⁷⁹ de manera que, aun cuando la reforma constitucional de 1953 no llegara a concretarse, la democracia vertical, la diferenciación extrema de clases en los pueblos de Boyacá, hacían parte de la vida cotidiana. El pensamiento de Laureano Gómez sólo contribuía a legitimar tal realidad.

1.3 Laureano Gómez y la concepción católica del Estado

Para acercarse a la propuesta final de Gómez en la que concebía un gobierno en Colombia fundado en la democracia no-mayoritaria, vertical, se puede conocer mirando la abortada reforma constitucional de 1953. El argumento de Gómez para llevar a efecto la reforma, se fundamentaba inicialmente, en ciertas creencias, ajenas a la realidad, pero que causaban conmoción entre los miembros del partido conservador. Creía que, gracias a una división accidental del conservatismo, en 1930, los liberales habían ganado la presidencia; los liberales eran una minoría que sabía a ciencia cierta que si se presentaban “a elecciones justas”, perderían, y por ello habían recurrido al “fraude y la violencia para retener el poder”, corrompiendo, de esta manera, el

²⁷⁹. Orlando Fals Borda, *Campesinos de los Andes. Estudio sociológico de Saucio*, Editorial Iqueima, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1961, p. 302 y ss. Aun cuando el estudio de Fals Borda corresponde a un pueblo de Cundinamarca, en inmediaciones del departamento de Boyacá, el *ethos* de pasividad con el que describe a la población de Saucio, no difiere de los pueblos de Boyacá durante la misma época. Una pasividad que, como veremos en el Puebloviejo, años después, durante la década del setenta, mostraría la cara de agresión y violencia, aun entre los mismos miembros de estas comunidades reprimidas.

proceso electoral. Así, para conseguir el favor de las masas y congregar las mayorías electorales fraudulentas, habían reformado la Constitución, siguiendo la línea socialista. Por tal razón, los aspectos anticlericales de la reforma habían sido diseñados para separar a los humildes de sus creencias cristianas, permitiendo así que fueran manipulados más fácilmente. Por esta razón Laureano Gómez creía que su nación estaba en peligro, porque los revolucionarios comunistas pretendían utilizar los disturbios domésticos de Colombia a su favor; esto explica el obsesivo pregón anticomunista que exponía en sus mensajes presidenciales,²⁸⁰ y la identificación que establecía entre liberalismo y comunismo, pues Gómez veía en los liberales un peligro, aduciendo que éstos habían realizado una “intensa campaña materialista e impía” años atrás, “tendiente a arrancar al pueblo sus arraigadas creencias religiosas y apartarlo de sus nobles hábitos de respeto por la autoridad”.²⁸¹

Por otra parte, se hace necesario ver la concepción de Estado y la forma como debía administrarse, que Gómez advertía como corporativismo, y que se expresaba en la “democracia” de corte aristotélico, donde sólo una elite disponía de privilegios. Así, el interés de Gómez por la organización política corporativa aumentó de manera drástica meses después del 9 de abril. Obsesionado por la presencia del comunismo, en octubre de 1948, cuando fue entrevistado en España, opinó que, si bien Colombia poseía una “democracia pura e intachable”, el gobierno popular se había convertido en algo ineficaz, y que los dirigentes políticos eran “incapaces de impedir o siquiera de dominar la revolución comunista”. Admitió, a la vez, “que estaba buscando un sistema político que no fuese totalitario ni basado en el sufragio universal, agregando que había encontrado que el régimen corporativo, impuesto por el general Francisco Franco en España, era digno de estudio”. De esta manera, dando forma a su concepción de gobierno, a principios de 1950, unos meses antes de su posesión como presidente, “Gómez afirmó que cuando la legislación nacional es formulada por personas enviadas al Congreso por diferentes grupos ocupacionales —sindicatos, granjeros, industriales— mejora la calidad del gobierno representativo”.²⁸²

280. Henderson, James, “El proyecto de reforma constitucional conservadora de 1953 en Colombia,” *op. cit.*, pp. 261-279.

281. Laureano Gómez, *Los efectos de la reforma de 1953*, Imprenta Nacional, Bogotá, 1953, p. 4.

282. Citado en James D. Henderson, *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*, Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, 2006, p. 518.

Es de advertir que, inicialmente, Gómez creía que el curso de la historia se había desenvuelto en un relativo orden desde la presencia de los españoles en América, pero que ideas ajenas a tal espíritu, “desde el siglo XVIII, se han empleado en socavar y desacreditar nuestro imperio espiritual, disminuir los grandes valores humanos de nuestra cultura, los descubrimientos, avances y proezas de nuestro genio y las empresas acabadas por la inteligencia y la espada de los hombres de nuestra raza...”, de manera que quienes habían admitido tales ideas —las ideas de la Ilustración que darían lugar a la independencia de España—, en cierto modo habían traicionado esa tradición, así que, “la historia colombiana, vista a la luz de este criterio, no resulta otra cosa que la crónica de las acometidas insistentes y rabiosas del enemigo externo, adelantadas con la esencia de la patria por los propios hijos de este suelo”.²⁸³ En esta dirección, Gómez creía necesario recuperar el orden de la tradición y hacerlo visible en su noción de Estado; es decir, a partir de la práctica de lo que admitía como democracia: la diferenciación de clases, mediante la impostura de una sociedad de castas en la que se perfilaba su concepción de democracia. Así, esta democracia traería felicidad al país, pues creía que de esta manera podría el país “liberarse de la angustia e incertidumbre que aflige al mundo”, y haría de Colombia una “nación feliz, rica y con amplios horizontes muy promisorios”.²⁸⁴ Una democracia vertical, cuya dirección estaría en el sistema corporativista, y que le daría un vuelco al sistema democrático para volver a los valores tradicionales.²⁸⁵

Así, tal como Gómez empezaría a exponer sus ideas desde *El Siglo*, el sistema corporativista aducía que cada una de las actividades económicas, corporaciones o gremios, podían llevar a la cámara o senado los “valores gremiales” para que fuesen representados por éstos; de esta manera, se excluía a la población, que Gómez veía como “grupos amorfos”. En esencia, la representación popular desaparecía: “deja de ser cuantitativa para convertirse en cualitativa”,²⁸⁶ mediante la vocería de los gremios. Esta postura radicaba en la concepción que Gómez tenía de la democracia, que debía ser *no-mayoritaria*. Hacia octubre de 1951, exponía en *El Siglo* que el sufragio universal era bueno, cuando se empleaba “para la designación del jefe de Estado, porque en ese momento cumple a cabalidad con su función natural”, pero peligroso cuando consultaba a

²⁸³. Citado en James D. Henderson, *Las ideas de Laureano Gómez*, op. cit., p. 125.

²⁸⁴. Laureano Gómez, *Los efectos de la Reforma de 1953*, op. cit., p. 21.

²⁸⁵. Jaime Posada, *La democracia liberal*, Ediciones Revista de América, Bogotá, 1953, p. 40 y ss.

²⁸⁶. James D. Henderson, *Las ideas de Laureano Gómez*, op. cit., p. 162.

las mayorías, donde resultaba “un procedimiento antitécnico, contrario no sólo a las conveniencias generales sino al más elemental raciocinio”.²⁸⁷

Así, Gómez exponía su objetivo de convertir a Colombia en su propia visión de orden y jerarquía, y la recurrencia al modelo del régimen franquista en España, parecía ser la respuesta a tal preocupación, además de que lo veía viable para establecer “el control político sobre la sociedad”²⁸⁸ y frenar el presumible avance del comunismo, obsesión que inquietaba a Gómez de modo alarmante. De tal manera, mediante la reforma se advertía generar un cambio en la sociedad, eliminando en ella “el núcleo ideológico liberal”, para reemplazarlo por la concepción religiosa del Estado, pero enfocado ahora desde la derecha, y en el propósito de fundar como identidad un nacionalismo católico.²⁸⁹

De tal manera, la reforma —que era un documento heterogéneo en el que se combinaban elementos tradicionales y de progreso dentro de un marco autoritario—,²⁹⁰ inicialmente buscaba retornar a la Constitución de 1886, a partir de estas premisas: “rescatar y reforzar algunos de los aportes que Miguel Antonio Caro había hecho en su momento”, por una parte, y “desmontar los logros que las reformas de 1936 y 1945 habían hecho, sobre todo en lo que concernía a las relaciones entre Iglesia y Estado”.²⁹¹ De esta manera, el primer paso consistió en reformar lo concerniente a los *derechos civiles y políticos*, mientras que la reforma que el gobierno de Alfonso López Pumarejo había realizado hacia 1936 en materia de relación entre Iglesia y Estado sufrió un cambio trascendente, lo cual conllevó la elaboración de un nuevo título en materia de derechos sociales, así como el establecimiento de nuevas restricciones. En este articulado, de modo implícito se condenaba la lucha de clases, tal como había hecho León XIII en su encíclica *Rerum Novarum*. Así mismo, se consagraba el derecho-deber al trabajo, con base en las ideas esgrimidas por Tomás Campanella en el siglo XVII.

287. *Ibíd.*, p. 163 y ss.

288. Francisco Leal Buitrago, *Estado y política en Colombia, Siglo XXI Editores, Cerec, Bogotá, 1989*, p. 156.

289. Héspes Eduardo Pérez Rivera, *op. cit.*, p. 40.

290. James D. Henderson, “El proyecto de reforma constitucional...”, *op. cit.*, p. 266.

291. Miguel Malagón Pinzón y Diego Nicolás Pardo Motta, “Laureano Gómez, la Misión Currie y el proyecto de reforma constitucional de 1952”. En *Criterio Jurídico*, Vol. 9, # 2, Cali, segundo semestre de 2009, pp. 7-33.

En esta dirección, con la instauración del Estado confesional, que consideraba a la religión católica como pilar fundamental de la sociedad, se tuvo en cuenta, en primera instancia, que si bien prevalecía en la constitución la “libertad religiosa”, las religiones diferentes a la católica sólo podían celebrar sus cultos en recintos privados, siempre y cuando no ocasionaran disturbios contrarios a la moral cristiana, so pena de ser sometidos al derecho común, y en segunda instancia, la educación pública volvía a estar en cabeza de la Iglesia,²⁹² rompiendo así con la reforma de 1936. De esta manera, los conservadores aducían el restablecimiento del *equilibrio* que se había eliminado en torno a la relación entre Iglesia y Estado. Al mismo tiempo, frente al derecho de propiedad, se enmendó la expresión “la propiedad es una función social” por “la propiedad tiene función social”, y se redujo el monto de la indemnización correspondiente a la valorización de la propiedad, a la vez que se abolía la expropiación sin indemnización para predios que no estuvieran siendo utilizados, tal como había quedado en la Ley de tierras de 1936. En últimas, la gran propiedad privada sin utilización, no podía expropiarse, a menos que el dueño fuese indemnizado.²⁹³

En aspectos sociales regía igualmente una moralidad mojigata, pues se consagraba la protección especial al niño, a la vez que se pretendía adjudicar parcelas a las familias que no tuvieran propiedad, siempre y cuando éstas se hubiesen organizado mediante el sacramento del matrimonio. A partir de estos presupuestos, se dispuso la necesidad de establecer un salario mínimo para la familia; se reglamentaba el trabajo de los menores y las mujeres y se establecía la escolaridad obligatoria. Igualmente, se consagraba la obligación del Estado de proteger a los ciudadanos, trascendiendo incluso lo físico; es decir, en cuestión de materia espiritual.²⁹⁴ Así mismo, se regulaba el derecho de los padres a escoger la educación de los hijos, la cual debería ser vigilada por el Estado, aun cuando este propósito estuviera dirigido a quienes pudiesen costear la educación.

Por otra parte, partiendo de la creencia de que la familia, más que el individuo era la unidad del núcleo social, se estableció que las personas casadas podían tener voto doble en las elecciones

²⁹². James D. Henderson, “El proyecto de reforma constitucional...”, *op. cit.*, p. 266.

²⁹³. Miguel Malagón Pinzón y Diego Nicolás Pardo Motta, *op. cit.*, pp. 19-20. James D. Anderson, “El proyecto de reforma constitucional...”, *op. cit.*, p. 265.

²⁹⁴. Miguel Malagón Pinzón y Diego Nicolás Pardo Motta, *op. cit.*, p. 21.

para concejo, y en esta dirección, los concejos municipales —que serían la representación de la familia—, podían estar constituidos por el voto de cónyuges casados por la Iglesia católica.²⁹⁵ En este sentido, el modelo de gobierno de Gómez implicaba un Estado autoritario infundido de cierto paternalismo, donde el presidente podía manejar hasta las más pequeñas situaciones. Un Estado fuerte y confesional a la vez, que estaría constituido por la ley natural y en el que sus ciudadanos poseerían ciertos derechos y obligaciones otorgadas por Dios; en este sentido, la reforma de 1953 no dejaba de ser una reforma de tipo moralista, que reflejaba las creencias de Gómez, como así se dejaba sentado en el documento, al considerar que la reforma buscaba que los ciudadanos se comportaran “de una manera moral y armoniosa”.²⁹⁶

Así, la conformación de un Estado de corte autoritario en el que volviera a organizarse la educación pública de acuerdo con los dogmas y la moral católica, se instituyera la prensa como servicio público, se prohibieran las sociedades secretas, se restituyera la filosofía iusnaturalista, se aboliera la responsabilidad presidencial, los concejos municipales se constituyeran como representación de la familia mediante el voto de los cónyuges católicos,²⁹⁷ constituía el intento de reforma conservadora, y ponía en evidencia “el alcance de cómo el pensamiento y las acciones de Laureano Gómez influenciaron a los hombres que los bosquejaron”,²⁹⁸ y por ende, cómo se vio afectado el panorama nacional con sus ideas. En efecto. Ya hacia el año 1947, existía preocupación por la profunda desigualdad social que imperaba en el país, la manera como las gentes debían luchar por obtener un trabajo y el modo escalonado como éste era remunerado; según los oficios u ocupaciones, había variación salarial aun entre departamentos y ciudades. Un agravante consistía en que la población no contaba con trabajo de manera estable en las zonas rurales, mientras el salario era proporcional en las ciudades y los campos; así, mientras en Bogotá la jornada laboral diaria podría equivaler a tres pesos, en los pueblos de Boyacá era de un peso con cincuenta centavos,²⁹⁹ cuando se contaba con trabajo.

²⁹⁵. Julio Gaitán-Bohórquez y Miguel Malagón-Pinzón, “Fascismo y autoritarismo en Colombia”. En revista *Universitas*, # 118, Bogotá enero-junio de 2009, pp. 293-316. Henderson, James, “El proyecto de reforma constitucional...”, *op. cit.*, p. 265.

²⁹⁶. James D. Henderson, “El proyecto de reforma constitucional...”, *op. cit.*, p. 266.

²⁹⁷. Julio Gaitán-Bohórquez y Miguel Malagón-Pinzón, *op. cit.*, p. 312.

²⁹⁸. James Henderson, “El proyecto de reforma constitucional...”, *op. cit.*, p. 262

²⁹⁹. Antonio Andrade Crispino, *La revolución por el salario en Colombia*, Librería y Ediciones Teoría, Bogotá, 1947, p. 142 y ss.

De igual manera, en el Puebloviejo, una gran mayoría de la población sin tierra, vivía en calidad de “arrendatarios” en las fincas de pocas familias pudientes, sin percibir salario. Grandes extensiones de tierra en Puebloviejo se habían “transmitido indiviso por varias generaciones”,³⁰⁰ permitiendo que en éstas vivieran gentes sin tierra, algunos como “arrendatarios” y otros como “cuidanderos”, aun cuando de manera genérica a todos se les denominara “arrendatarios”.³⁰¹ Así, en virtud de que la tenencia de la tierra se había transmitido de generación en generación, la concentración se hallaba en pocas manos, impidiendo el acceso a las mayorías. Hacia 1954, de un número total de propietarios con un solo lote de tierra equivalía a más del 76%, mientras el resto disponía de fincas que estaban compuestas por entre quince y veintinueve lotes.³⁰² Al lado de esto, se desenvolvía un creciente número de personas que carecía de tierra.

Estos problemas probablemente se desprendían de los efectos que la Ley de tierras de 1936 había generado sobre los grandes latifundistas, pues había exigido a los terratenientes pagar a los arrendatarios por las mejoras introducidas en la tierra, lo cual indujo a los propietarios a desalojar a los arrendatarios. A partir de esto, se habría incrementado la oferta de trabajo y, por ende, la reducción de la tasa de salario. Aun así, la disminución del salario real tendría que ver con el incremento del proletariado rural por la expulsión de arrendatarios de sus tierras, y la continuidad de la reducción salarial durante los años cincuenta, a la ausencia de cambio tecnológico en Boyacá, y la continuación de la explotación de la tierra en la agricultura tradicional.³⁰³

En todo caso, los salarios reales fueron más bajos entre 1950 y 1954, que en 1935, con un promedio de más del 20%.³⁰⁴ Lo que era más, sin embargo, para 1938, los trabajadores sin tierra o con muy poca, representaban el 47.5% de la fuerza de trabajo agrícola, y para 1951, este porcentaje se había elevado entre el 55 y el 57%.³⁰⁵ Esta correlación de bajos salarios con el aumento de la población sin tierra, ayudaría a explicar este problema, que continuaría latente,

³⁰⁰. Orlando Fals Borda, *El hombre y la tierra en Boyacá*, op. cit., p. 107.

³⁰¹. *Ibid.*, p. 109. En Puebloviejo, hoy Aquitania, el “arrendatario” era quien recibía del dueño una porción de tierra por un determinado número de años “a cambio de una suma de dinero”, la cual cultivaría, percibiendo lo producido. Luego, entregaría la tierra sólo cuando el dueño devolviera el dinero. Esta modalidad, sin embargo, fue escasa, siendo notoria la modalidad del “cuidandero”, a quien de manera equívoca se llamaba *arrendatario*. Igualmente, testimonio de Luis Lemus (Bogotá, 13 de enero de 2012) y Alfonso Pérez Preciado (Bogotá, 21 de octubre de 2012).

³⁰². *Ibid.*, p. 147.

³⁰³. Miguel Urrutia y Albert Berry, *La distribución del ingreso en Colombia*, La Carreta, Medellín, 1975, p. 94 y ss.

³⁰⁴. *Ibid.*, p. 112.

³⁰⁵. *Ibid.*, p. 111.

pues estos porcentajes no cambiaron en los años subsiguientes.³⁰⁶ En efecto. Al finalizar la década del cincuenta, el 44% de la población colombiana vivía en la pobreza extrema; el 36% estaba compuesto por campesinos con poca tierra, obreros y empleados bajos; el 15% correspondía a la clase media, con trabajos medianamente remunerados, mientras el 5% lo componía la población dedicada a la burocracia y la política del país, que percibía como ingresos más del cuarenta por ciento del total, dejando al 95% de la población apenas con el sesenta por ciento del total de ingresos.³⁰⁷

En cuestión de seguridad social, ya al inicio de la administración de Ospina Pérez, mediante la promulgación de la Ley 90 de 1946, se estableció el seguro social obligatorio y se creó el Instituto Colombiano de Seguros Sociales. Sin embargo, el seguro sólo cubría a un grupo muy limitado de trabajadores, particularmente a quienes habían logrado conformar un sindicato, y a finales de los años cuarenta, cubría a los obreros vinculados a empresas catalogadas como modernas.³⁰⁸ Es decir, la gran masa de la población que no estuviese vinculada con una empresa o un empleo fijo remunerado, carecía de la seguridad social. Los empleos que podían inscribirse estaban vinculados con el comercio, los servicios, las pequeñas industrias y grandes empresas de manufacturas. Así, los campesinos no sólo estaban excluidos de los beneficios, aun cuando se adujera que el sistema de prestaciones y de seguridad social “debía hacerse extensivo a los campesinos”; aún más, el gerente del ICSS consideraba, a finales de 1950, escaso el presupuesto asignado “para la organización de la justicia social y la democracia económica en las zonas más perturbadas por la desigualdad de clases, más confundidas por el aumento de la mortalidad y el índice precario de los salarios en relación con el costo de vida”.³⁰⁹

Esta preocupación, sin embargo, hacía parte de las buenas intenciones, pues en la práctica los campesinos de Boyacá estuvieron abandonados a su suerte, más cuando la seguridad social, hasta 1967, estuvo asumida por el patrono en virtud de la obligación que le asignaba el Estado, desde

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 112.

³⁰⁷ Francisco López, *La política del miedo*, Editorial Iqueima, Bogotá, 1961, p. 18 y ss.

³⁰⁸ Oscar Rodríguez S. et. al., *Estructura y crisis de la seguridad social en Colombia, 1946-1992*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1992, p. 71 y ss.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 92 y ss.

1950.³¹⁰ Lo que era más, frente a esta responsabilidad, los patronos siempre estuvieron oponiéndose al gobierno; pero, como hemos dicho, los patronos de empresas cuyos trabajadores contasen con trabajos fijos remunerados y estuviesen afiliados a sindicatos. En los pueblos de Boyacá, la situación era otra, pues no sólo se carecía de empleos fijos, bien remunerados, sino que, en muchos casos, los campesinos carecían de ingresos, en virtud de la obligación contraída como cuidandero o arrendatario. A esto, se agregaba el marcado analfabetismo. Hacia 1951, el 56.7% de la población colombiana, entre hombres y mujeres mayores de siete años, no sabía ni leer ni escribir.³¹¹

Así, en este panorama de desigualdad y segregación social y económica, se desenvolvía la población de Pueblviejo en los años cincuenta, profesando, además, una devoción casi religiosa hacia sus patronos, jefes políticos y sacerdotes, expresa en la pasividad y la obediencia, como resultado de una larga injerencia de dominación y autoridad. Una forma de vida en que tales contrastes parecían acomodados a una realidad necesaria, dictada por el destino.

De esta manera, se ha intentado evidenciar la manera cómo, con el regreso de los conservadores al poder, se impuso una contrarreforma educativa como medida para anular lo que el gobierno de Ospina Pérez consideró como un retroceso de la educación en las administraciones liberales, y que catalogó como responsable de la violencia. La *recatolización* de la sociedad mediante la contrarreforma educativa, durante el periodo de gobierno de Gómez, se hizo más intensa. Tales medidas reconfiguraron la sociedad, con un trasfondo de violencia partidista, en el que los ideales de democracia y Estado de Gómez parecían funcionales, que coadyuvaron en la pérdida gradual de experiencia de los valores democráticos generados por la escuela durante la república liberal.

³¹⁰. *Ibíd.*, p. 100.

³¹¹. Jaime Jaramillo Uribe, "La educación durante los gobiernos liberales, 1930-1946". En *Nueva Historia de Colombia*, tomo IV, Editorial Planeta, Bogotá, 1989, pp. 87-109.

Capítulo III.

La historia y los temas de la historia en la enseñanza

Como hemos visto, inicialmente, durante los años treinta, las reformas liberales al sistema educativo afrontaron un duro ataque por parte del clero y el partido conservador, en la creencia de que tales reformas estaban corrompiendo a la sociedad. De tal manera, como se ha intentado explicar en el segundo capítulo, con el regreso de los conservadores al poder, bajo tales presupuestos se llevó a efecto una contrarreforma educativa, que conllevó una cruzada que buscó recatolizar tanto la escuela como la sociedad; un sistema escolar de corte confesional se impuso en medio del clima de violencia que padecía el país desde el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y que se recrudeció durante el gobierno de Laureano Gómez. Así, la contrarreforma educativa conllevó la intensidad horaria de los cursos de historia patria, la educación cívica y la religión, cuyos temas hacían una distinción de las clases sociales, en las que las mayorías excluidas no hacían parte. Se perfiló así, a las elites como las abanderadas de actos heroicos, quienes ofrecerían su vida por la independencia, asumían los altos cargos en los periodos presidenciales y figurarían para siempre en las estatuas. Esta clase de historia discriminaba a las mayorías, contribuyendo así, a legitimar el orden social y económicos en la medida en que los héroes y próceres eran identificados con los propietarios y los poderes locales, particularmente, en el Pueblviejo, objeto de estudio.

Así, en las líneas que siguen, realizaremos un estudio de los contenidos de la historia patria en los principales manuales de historia, desde Henao y Arrubla, hasta la producción realizada por los hermanos lasallistas, maristas y jesuitas, bajo cuya responsabilidad estaba la producción historiográfica de entonces, partiendo de los fundamentos que conlleva la educación en la sociedad, esta vez, en su objeto de formar ciudadanos congruentes con los idearios políticos y religiosos de las administraciones conservadoras de los años cincuenta. A su vez, se toman en consideración los textos de educación cívica y religión, que sirvieron de complemento a los presupuestos de la historia patria, en la pretensión de formar el ciudadano ejemplar, con los valores de patria, respeto y abnegación por los próceres, devoto cristiano y fervoroso cumplidor de la ley, a la vez que de acatamiento a la autoridad, pero cuyos contenidos expresaban una carga de intolerancia, exclusión y discriminación. De allí que, en lo que sigue, se tenga en cuenta la concepción de historia patria y la noción de historia que tuviera Laureano Gómez.

En este sentido, como se ha visto, la contrarreforma educativa se fundamentó particularmente en una vuelta a la constitución de 1886, a partir de la retoma de elementos moralistas y la injerencia de la religión católica en la educación, y la eliminación de los postulados educacionales legados por las administraciones liberales, particularmente de la reforma constitucional de 1936. Para ello, como hemos visto, se inició una recatolización de la sociedad desde la educación, teniendo como base la intensificación de la historia patria, la educación religiosa y la educación cívica. Estos planteamientos carecerían de importancia si no se advirtiera el papel de la educación y en ello, la función de la enseñanza de la historia en el funcionamiento de la sociedad, particularmente, la sociedad rural, durante los años cincuenta y aun posteriormente.

Para el caso que nos ocupa, Agustín Nieto Caballero, quien fuera director nacional de educación entre 1933 y 1958, y estratega de la reforma educativa de 1936, durante la República Liberal, consideraba que la educación, dada la realidad del país, debía ser *práctica*; es decir, estar dada a la preparación del hombre para la vida útil, fundamentada en ejercicios de investigación formal y experimentos comprobatorios; una educación que uniera al hombre con la nación y con el destino de ésta, que era el de la preparación científica. Creía Nieto Caballero, que “antes que aprender a leer, se le enseñara al niño a vivir, en consonancia con las necesidades del medio y en un ambiente en donde será tan grato el trabajo como el esparcimiento”. En esta medida, los programas para la enseñanza primaria —que ya desde el gobierno de Olaya Herrera venían funcionando y que se harían definitivos durante la Revolución en Marcha—, pretendían partir de la realidad y el ambiente de cada escuela, adaptándose a todas las regiones del país. El tema de estudio inicial o de primer año, correspondía a “la vida del hogar y de la escuela”; en el segundo año, “la vida en comunidad (el barrio, el pueblo y la ciudad)”; el tercer año se ocupaba del “municipio y el departamento”, mientras el cuarto año “engloba la nación entera”.³¹² Con estas premisas, Nieto Caballero se manifestaba en contra de la pedagogía católica, más presta a la salvación del alma que a las preocupaciones del cuerpo y de la realidad nacional.

³¹² Agustín Nieto Caballero, “Realizaciones”. Informe del Director Nacional de Educación Primaria y Normalista presentado al ministro del ramo, 15 de julio de 1935. En *La segunda enseñanza y Reformas de la educación*, Antares, Bogotá, 1964, pp. 226-253.

Como complemento a tales premisas, el profesor Gabriel Anzola Gómez, exponía en los planes de estudio, en 1939, que en asuntos religiosos se abstenía de hacer comentarios, pues tales cuestiones correspondían a las autoridades eclesiásticas; con ello, acataba la libertad de cultos contemplada en la reforma de 1936, guardando la distancia que aducía el respeto por las diferencias en los cultos religiosos. Sin embargo, frente a la enseñanza de la historia, consideraba fundamental su pertinencia, pues el conocimiento de la historia permitía “la comprensión de las condiciones en que se halla el ciudadano colombiano y en la manera como los distintos acontecimientos lo han colocado en su posición actual”.³¹³ Esta manera de ver la historia, correspondía a la visión moderna de desarrollo, implícita en las propuestas de gobierno, que buscaban realizar un balance sobre el estado del país, y de allí proyectarlo al desarrollo económico y social.

Como contraposición, por otra parte, la educación que se impartiría con el regreso de los conservadores al poder, a partir de 1946, en la contrarreforma educativa, buscaba el “fortalecimiento del sentido de nación, patria y patriotismo” a partir de la enseñanza de “la historia política, diplomática y militar, de personajes ilustres o héroes de carácter nacional”; con ello, se buscaba que “la historia fuera funcional y educara a la sociedad en lo moral, cívico y religioso, en función exclusiva de la patria”.³¹⁴ Así, esta pretensión se distanciaba de la concepción de educación de Nieto Caballero y Anzola Gómez.

El abanderado de este tipo de enseñanza de la historia, Miguel Aguilera, por encargo de la Academia, hacia 1950, planteaba, como efectivamente se puso en práctica en las escuelas del país, que la historia patria era necesaria para lograr el perfeccionamiento moral de la república. Creía que ésta no “ha alcanzado la mayor edad”; es decir, se hacía necesario propiciarla. Por ello, proponía que los *alumnos* y los profesores, verificaran ante los “archivos que guardan los testimonios fieles del pasado, los monumentos que recuerdan la grandeza del mismo pasado y las reliquias que conservan venerable memoria de los hombres de los que nos separan largos siglos”,

³¹³. Gabriel Anzola Gómez, *Orientaciones sobre segunda enseñanza*, Librería Colombiana Camacho Roldán & Cía, Bogotá, 1939, p. 103.

³¹⁴. Darío Campos Rodríguez y Nelly Rodríguez Melo, *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*, Universidad Nacional de Colombia, 2004, p. 23.

pues la historia era “factor de cultura y de perfeccionamiento moral”.³¹⁵ Así, la historia no era más que lo que decían de modo fiel los archivos y los monumentos, y correspondía exclusivamente al legado de hombres venerables, cuyas hazañas debían servir al perfeccionamiento moral, mientras la mayoría de la sociedad permanecía ajena o, simplemente, no hacía parte de la historia.

Así, entonces, el concepto de educación ha variado, pero sus efectos siguen siendo los mismos, pues “no existe una educación ‘neutra’, que transmita los hechos históricos y su interpretación sin pasarlos por el tamiz de una concepción de la sociedad que se toma por normal, lo que implica unas determinadas ideas políticas”,³¹⁶ religiosas, una visión del mundo, a partir de las determinaciones de grupos con claros objetivos de lo que se quiere de la sociedad. Ya lo decía el antecesor del ministro de educación, Azula Barrera, sobre el nuevo sistema educativo que se iniciaba en la administración de Gómez, haciendo alusión a las administraciones liberales sobre su responsabilidad en la violencia que embargaba al país, que los jóvenes debían cerrar “los oídos a las incitaciones de hombres caducos que quisieran tenerlos como cauda para que se perpetúe con ellos la desventura a que la patria fue arrastrada”, y concluía Azula Barrera que mediante la reforma educativa que se estaba llevando a efecto, “la tristeza” del país “será vencida por la pujante juventud de Colombia”, que marcha, como “legionarios de una nueva edad”.³¹⁷ Es decir, el cuerpo educativo de las administraciones liberales había engendrado la violencia en la que se debatía el país, mientras la educación que se impartiría en el gobierno conservador, traería el bienestar y el progreso, como igualmente advertía Laureano Gómez que se vería el país diez años después de la reforma constitucional.³¹⁸

De tal manera, los cambios que conllevó la contrarreforma educativa en la enseñanza de la historia, se hicieron evidentes a partir de la imposición de una serie de valores, desde arriba y hacia abajo, y en la simplicidad elemental en sus contenidos. Se trató entonces, de una enseñanza

³¹⁵. Miguel Aguilera, *La enseñanza de la historia en Colombia*, México, 1951, p. 2.

³¹⁶. Josep Fontana, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona, 1982, p. 247.

³¹⁷. “Exposición del señor Ministro de Educación Nacional, doctor Rafael Azula Barrera,...”, *op. cit.*, p. 169.

³¹⁸. Cfr. Laureano Gómez, *Los efectos de la Reforma de 1953*, *op. cit.*, p. 21.

adoctrinadora en la que la historia, que se constituyó en la base y fundamento de la educación, cumplió a cabalidad la función de tal adoctrinamiento.³¹⁹

Así, en razón de que el orden presente resultaba nada gratificante para el gobierno conservador, en virtud de que el “desconocimiento” de la historia era el causante de la violencia en los años cincuenta —premisa ajena a las causas mismas de la violencia, de las cuales los conservadores eran responsables—, se hizo necesario que la historia rindiera la función de recurrir al pasado para reconstruirlo de modo satisfactorio. Esa recuperación de la historia mediante el reforzamiento de la historia patria, pretendía la recuperación de la moralidad, de la religión y los valores,³²⁰ y la vuelta a un orden que se creía perdido. En este sentido, la historia se convirtió en un “aparato ideológico”,³²¹ cuyo objeto fue la exaltación de valores que identificaban a las elites con los héroes de la independencia y aun aquéllos personajes de la conquista que se habrían esforzado sometiendo comunidades indígenas y cuyos apellidos, como en el Puebloviejo de los años cincuenta, estaban a la vista.³²² Así, la historia, como enseñanza, no se constituyó en una forma de conocimiento, aun los objetivos que buscaba la historia patria, sino en una forma de ideología que sirvió a los propósitos de las clases pudientes del pueblo: la de mantener el orden establecido, que igualmente era legitimado por el discurso político y religioso.

1. La historia patria

La enseñanza de la historia durante los años cincuenta y aún bien entrada la década de los setenta, estuvo regida por la enseñanza de la historia patria, esto es, la señalada por los historiadores como “historia tradicional”. Así, la historia tradicional, que es fundamento de la historia patria, presentaba puntos de vista “desde arriba” en el sentido de que siempre se había centrado en las hazañas de los “grandes hombres”, estadistas, generales y ocasionalmente eclesiásticos. Estos seres sobrenaturales se describían mediante el empleo de la retórica y de la

³¹⁹. El modelo de enseñanza de la historia que se impuso en Colombia mediante la contrarreforma educativa de los años cincuenta, no estuvo lejos de ser copia del que se había impuesto en la España franquista a partir de 1936. Ver, Josep Fontana, *¿Para qué sirve la historia en un momento de crisis?*, Ediciones Pensamiento Crítico, Bogotá, 2003, p. 112 y ss.

³²⁰. Eric Hobsbawm, “¿Qué puede decirnos la historia sobre la sociedad contemporánea?”. En *Sobre historia*, Crítica, Barcelona, 1998, pp. 38-51.

³²¹. Manuel Tuñón de Lara, *Por qué la Historia*, Salvat Editores, Barcelona, 1984, p. 54 y ss.

³²². En los años cincuenta, los grandes propietarios en Aquitania, lucían apellidos como, Jiménez, Vargas, Pedraza, González, Pérez, entre otros, que se asociaban con algunos de los conquistadores y colonizadores del altiplano cundiboyacense.

persuasión: eran “testigos de elevado carácter moral”,³²³ a la vez que esencia y ejemplo de virtud. La enseñanza de esta clase de historia, conllevaba una serie de valores que, lejos de permitir el conocimiento del pasado de manera crítica o reflexiva, imponía la obligación de la memoria, la repetición de nombres y de fechas y, lo que era más, la aceptación de que la historia del país era el resultado de la acción de abnegados hombres, designados por la voluntad divina y ajenos del transcurrir simple del resto de los mortales. Así, la historia patria se advertía como una carga de valores perniciosos, en los que despuntaba la ideología de partido, el heroísmo de virtuosos varones, el sometimiento a la autoridad, la exclusión, la subordinación a los próceres y sus descendientes, y en esto, la aceptación muda de la realidad en sus contradicciones sociales y económicas.

En efecto. En la relación entre historia e ideología, como advertía Bernardo Tovar Zambrano, la Academia Colombiana de Historia, órgano consultor del gobierno en materia de producción historiográfica, fungía como un “aparato de valores ideológicos” que, en la tarea de darle cuerpo a ese ente abstracto que se entiende por “conciencia patriótica y nacional”, buscó darle a la “nacionalidad” su propia *ideología*. En este sentido, la Academia brindaría a los individuos una “identidad histórica nacional”, en cuya tarea (la formación de esos valores) intervinieron los historiadores, a partir de las tradiciones, el “ejemplo de los grandes hombres, de los actos e ideas de los héroes que han hecho la historia, traído la civilización, y construido la patria”.³²⁴ En esta tarea, la historiografía del siglo XIX fue asumida en las historias patrias de mediados del siglo XX, tanto en sus contenidos como en los valores “patrios” que perseguía; de allí que, en esta dirección, podría explicarse “el sesgo ideológico, político y partidista, de esas historias”, en virtud de la carga ideológica que efectivamente conllevaban:

La manipulación del material histórico está sobredeterminado, ante todo, por las exigencias del momento presente. Estas historias ven lo que desean ver. Introducen en la memoria histórica aquello que sirve a la identidad histórica del momento actual, racionalizan el material histórico que ayuda a la conciencia del presente. Como historias selectivas, constituidas por la memoria de los hechos que se consideran memorables (lo cual implica la exclusión de las realidades que no están en el horizonte de

³²³. Jesús Antonio Bejarano, “Guía de perplejos: una mirada a la historiografía colombiana”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, # 24, Universidad Nacional de Colombia, 1997, pp. 283-329.

³²⁴. Bernardo Tovar Zambrano, “El pensamiento historiador colombiano sobre la época colonial”. En *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, # 10, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1982, pp. 5-118.

su óptica, de su punto de vista), son historias, al igual que toda memoria, rodeadas de un inmenso olvido que permanecerá silencioso hasta el advenimiento de la historiografía de los tiempos actuales.³²⁵

De esta manera, se advierte, había una suficiente claridad sobre el papel que la historia y su enseñanza cumplía en la fundamentación ideológica de la sociedad, tanto en su postura política como en el reconocimiento social y en el lugar que ocupara económicamente. La Academia instauraba así una relación con la realidad social reinante, en la medida en que se establecía como un templo del que emanaran verdades incuestionables y cuya voz fuese acatada sin ninguna resistencia, aun cuando en vez de los “hechos” de la historia, los prejuicios y la ideología se asumieran como verdades históricas. De esta manera, el “conocimiento” del pasado se constituía en una fuente de legitimación, desde la inculcación de valores y normas de conducta, la consagración de símbolos y rituales de reconocimiento,³²⁶ tanto del orden social como de sus contradicciones.

Sin embargo, ya a principios de la década de los sesenta, Juan Friede, quien recientemente hacía parte de la Academia, planteó ante los miembros de la institución una serie de críticas sobre la historiografía colombiana; indicó que la investigación histórica de entonces estaba ajena de la antropología y la etnohistoria, tema con el que Friede se hallaba suficientemente familiarizado; cuestionó, además, que la historiografía colombiana fuera un campo de estudio reducido y en manos de pequeños grupos que habían mantenido la tradición de escribir la historia, casi siempre realizada por conveniencias políticas e ideológicas, y que, en esa dirección, la historia estaba dedicada exclusivamente a la llamada historia heroica.³²⁷

Aseguraba Friede, además, que la historiografía había “descuidado el estudio de la influencia que han ejercido los factores socioeconómicos en la evolución del Nuevo Mundo”, mientras se seguía cultivando la “historia heroica”, que presentaba a determinados individuos como

³²⁵. *Ibíd.*, p. 62.

³²⁶. Alexander Betancourt, *Historia y nación*, La Carreta Editores, Universidad Autónoma San Luis Potosí, Medellín, 2007, p. 46.

³²⁷. Juan Friede, “La investigación histórica en Colombia”. En *Boletín Cultural y Bibliográfico*, núm. 2, Vol. VII, Bogotá, 1964, p. 221 y ss.

“genuinos promotores de la historia a cuya zaga y gracias a la fuerza de voluntad y a excepcionales dotes personales se mueve un conglomerado social más o menos pasivo”, y que esta “avasalladora personalidad” de los “héroes” se situaba “en el centro de toda evolución progresista o regresiva”. Al lado de esto, Friede advertía que la “historia heroica” se fundamentaba en la valoración de los “hechos” de un determinado “héroe”, lo cual resultaba nocivo y perturbador, cuando, particularmente entre el “héroe” y el historiador existían lazos de índole personal, como “vínculos de familia o de linaje; militancia en el mismo partido político; identificación dentro de una corriente ideológica; subordinación a una misma esfera de intereses”, entre otras, y cuya ausencia de objetividad se convertía en una traba en la interpretación y juicio de los hechos históricos. Aun más, la deficiencia de la “historia heroica” se hacía evidente en que siendo su campo de estudio una limitada y minoritaria capa de la sociedad, relegaba “al olvido el sector mayoritario, es decir, el común del pueblo, que también tiene una historia digna de ser investigada y estudiada”.³²⁸ La historia patria se perfilaba entonces, no sólo como el recuento de las hazañas de los héroes y hombres abnegados *pro patria*, sino como una carga ideológica que sustentaba la realidad social existente a partir de la valoración política y religiosa de tales “hechos” históricos.

En todo caso, frente a las críticas que realizara Friede, el académico Rafael Gómez Hoyos alegó, que una nación era “una masa humana organizada, estructurada por una minoría de individuos selectos”, y que, aunque la masa del pueblo y los protagonistas surgían del seno de la sociedad, sería absurdo “reducir el campo visual de la historia” pues con ello se mutilaba y deformaba.³²⁹ En este sentido, como dice Tovar Zambrano, la visión histórica que se perfilaba en los “héroes” y en las individualidades de personalidades consideradas únicas, llevaba consigo un tipo de narración marcada por los ejercicios del poder, empezando por el poder político e institucional.³³⁰

³²⁸. Juan Friede, Introducción a *Descubrimiento y conquista del Nuevo Reino de Granada*. En *Historia Extensa de Colombia*, Vol. II, Ediciones Lerner, Bogotá, 1965, pp. 15-27.

³²⁹. Citado en Bernardo Tovar Zambrano, “El pensamiento historiador colombiano sobre la época colonial”, *op. cit.*, p. 75; Bernardo Tovar Zambrano, “La historiografía colonial”. En Bernardo Tovar Zambrano (compilador), *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, tomo I, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, Bogotá, 1995, pp. 21-134.

³³⁰. Bernardo Tovar Zambrano, “La historiografía colonial”, *op. cit.*, p. 26.

En esta dirección, como dice Germán Colmenares, el presente en Hispanoamérica, no es prisionero del pasado, sino más bien de las imágenes construidas de ese pasado,³³¹ y esas imágenes obedecían a que gran parte del conocimiento de la historia (particularmente de la Independencia), que se enseñaba en los años cincuenta y aún posteriormente, provenía de elaboraciones del siglo XIX.³³² De tal manera, la herencia historiográfica del siglo XIX, estaba constituida por una narrativa cuya finalidad estaba ajena del saber histórico, pues se “trataba de un relato ritual concebido para exaltar el patriotismo y que configuraba un canon inalterable de gestas heroicas. De allí que el mayor esfuerzo narrativo se concentrara en el período de la independencia, aquel del cual podía deducirse el mayor número de ejemplos de acciones dignas de ser imitadas”.³³³

Así, la historia podía interpretarse o adaptarse a las necesidades inmediatas de la realidad, tanto políticas, partidistas o pedagógicas, pero no se podía cambiar. De manera tal, el relato histórico se ritualizó, adquiriendo una forma canónica, de verdad revelada, que podía prestarse para reflexiones, conmemoraciones, discursos y editoriales,³³⁴ de manera que cada episodio de la historia se constituía en el valor de una sentencia, una máxima para la vida, y cuestionarlo significaba enfrentarse a la censura. Sin embargo, lo que era más, los textos históricos se constituían a su vez en los depositarios “de las ideologías aceptadas”,³³⁵ de manera que cuanto se enseñaba no sólo intentaba brindar una interpretación acomodada del pasado, sino una visión del presente en los aspectos políticos, económicos y sociales: el orden existente se acomodaba a la perspectiva de la historia.

En este sentido, la historiografía tradicional se centraba en la construcción y difusión de la historia “patria”, en la que “sólo un pequeño grupo de varones, blancos, pudientes, políticos o militares, actuaba”, dejando al margen a los demás actores sociales, “salvo para algunos contradictores de esa élite, los cuales se destacaron por los supuestos antivalores que

331. Germán Colmenares, *Las convenciones contra la cultura*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1987, p. 23.

332. *Ibid.*, p. 15.

333. Germán Colmenares, “Perspectiva y prospectiva de la historia en Colombia”. En *Ensayos sobre historiografía*, Universidad del Valle, Banco de la República, Colciencias, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1997, pp. 97-120

334. Germán Colmenares, *Las convenciones contra la cultura*, *op. cit.*, p. 26.

335. *Ibid.*, p. 27.

encarnaban”.³³⁶ La visión de la realidad de la gran mayoría de la población, entonces, correspondía a la trasmisión que de ésta hacía la historia mediante la enseñanza, en la que la representación de los “héroes” de la historia se asociaba con la imagen que se tenía de la clase pudiente, que en sus parcelas daban cabida a una mayoría sin tierra.

Por otra parte, de la labor historiográfica en los años cincuenta se ocupaban personas con “diversas inclinaciones intelectuales”, dispuestas a “trabajar con buena voluntad por el viejo y levantado lema: *Pro Patria*” —como se había propuesto a principios del siglo XX en la Academia de Historia—, quienes consideraban que “la verdadera historia de un país es la de sus hijos eminentes”,³³⁷ de manera que no sólo no había interés por el conocimiento de la participación del pueblo en las “gestas heroicas” ni por vincular la historia con los problemas concretos de los seres humanos, pues su objeto de estudio no era otro que “la patria y sus hijos eminentes, los héroes”, que debían convertirse no en el modelo a seguir por las clases desposeídas, sino en objeto de culto. De manera que el conocimiento de la historia no se concebía como un conocimiento constituido en torno a la formulación de problemas, sino que se trataba de “una actividad vagamente literaria que se practicaba como un deber moral y como una prueba de amor a la patria”, y cuya comprensión debía contar con la buena memoria del ciudadano ejemplar. Los modelos clásicos de esta narrativa y gran parte del conocimiento de los hechos históricos, se habían establecido desde el siglo XIX, en las obras de los historiadores, José Manuel Restrepo y José Manuel Groot.³³⁸

Así, de manera implícita, el propósito de la historiografía, definido en la enseñanza de la historia, se percibía en la invitación que se hacía a los estudiantes a visitar “el panteón de los grandes hombres”, para que advirtieran que el héroe “había ascendido al reino de los muertos poderosos de la patria”, desde donde continuaban su función moralizadora, como ejemplo de grandeza. De esta manera, se realizaba un “reconocimiento general de la potestad de los muertos sobre las generaciones del futuro”; se establecía una manera de relación entre los vivos y los

³³⁶ Mauricio Archila N., “Historiografía sobre los movimientos sociales en Colombia. Siglo XX”. En Bernardo Tovar Zambrano (compilador), *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, tomo I, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, Bogotá, 1995, pp. 251-352.

³³⁷ Bernardo Tovar Zambrano, “La historiografía colonial”, *op. cit.*, p. 24.

³³⁸ Germán Colmenares, “Estado de desarrollo e inserción social de la historia en Colombia”. En *Ensayos sobre historiografía*, Universidad del Valle, Banco de la República, Colciencias, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1997, pp. 121-166.

muertos ilustres, donde éstos últimos continuaban como modelos de valor y de moralidad, realizando una tarea de moldeamiento de los ciudadanos y de la nación misma. En otras palabras, “era una forma de introducir el nombre de los padres de la patria en la configuración del Estado-Nación, de la identidad y del imaginario nacional”.³³⁹ Así, personajes ilustres de la historia, héroes de la Independencia y aun de la conquista, seguían ejerciendo control desde el más allá, como modelos de honor y de gloria, frente a las grandes mayorías, ajenas de tales gestas, configurando un imaginario político de la historia nacional, donde la patria había sido el resultado del esfuerzo de unos pocos abnegados.

Estas consideraciones eran ya fuertemente manifiestas en la década de 1940. Roberto Cortázar, secretario de la Academia, para entonces, creía que “la tarea de la Academia no es otra que afianzar, por medio de la verdad, el sentimiento colectivo por los grandes hechos, por los grandes hombres que formaron la patria”.³⁴⁰ Era esta la concepción que se tenía de la historia, en la que los héroes de las guerras de Independencia se constituían en el fundamento de la historia nacional y, en esa dirección, en el “mito fundador de la patria colombiana”, donde el pasado indígena era descrito como un estadio de la sociedad primitiva, definida por la barbarie, el salvajismo y la antropofagia, mientras el “descubrimiento” y el proceso de conquista eran vistos como aspectos que se habían constituido en el camino hacia la civilización; por su parte, la colonia era vista como la época de dominación española, en la que se habían formado algunos elementos de la nacionalidad colombiana.³⁴¹

En efecto, desde mediados y aun hasta finales del siglo XX, la preocupación por discernir los orígenes de la nacionalidad colombiana en los sucesos y las acciones de los hombres ilustres de la colonia y la Independencia, se hacía evidente en los planteamientos de los historiadores académicos, quienes advertían que éstos no sólo habían contribuido en la formación de la nacionalidad, sino que, como muertos ilustres, continuaban influyendo y “actuando” en el devenir de la patria, de manera que “cuanto fue de ellos, cuanto pensaron, dijeron o sintieron en el tiempo, brotó para el mundo nuestro con caracteres de permanencia: todo ello trajo algo así como

³³⁹. Bernardo Tovar Zambrano, “Porque los muertos mandan. El imaginario patriótico de la historia colombiana”. En Carlos Miguel Ortiz Sarmiento y Bernardo Tovar Zambrano, editores, *Pensar el pasado*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia y Archivo General de la Nación, Bogotá, 1997, pp. 125-169.

³⁴⁰. Bernardo Tovar Zambrano, “La historiografía colonial”, *op. cit.*, p. 24 y ss.

³⁴¹. *Ibid.*, p. 25.

un alma inmortal entre lo que se mustia y fenece”.³⁴² Por lo demás, decía el académico, Manuel José Forero, “nuestros fundadores, amaron el pasado porque bajo el alero apacible oyeron el diálogo de los hombres sin tacha que construyeron la nación y porque delante de sus miradas la tuvieron como testimonio de aquella actividad, anterior a nosotros, sin la cual careceríamos de ideales, de dignidad y de cultura”, y porque “ellos no se contentaron con escribir y narrar. Enseñaron a sus inmediatos sucesores el amor del pasado, entendido no como olimpo de sombras muertas, sino como palenque de imágenes vivas”.³⁴³ Así, estos postulados definían a la “historia patria” y se constituían tanto en el bagaje de conocimiento histórico como en la concepción de la realidad social, política y económica de una gran mayoría de la población en los años cincuenta.

El declive de la historia patria se iría dando en un largo proceso que, aún a principios del siglo XXI todavía resonaba, bajo el reclamo de valores perdidos, en los que el patriotismo, expreso en el culto a los héroes y la recitación de sus nombres, se advertía como conocimiento histórico, pues la enseñanza de la historia no pretendía formar en la sociedad una conciencia histórica, sino y antes que todo, “patriotas”. A comienzos de la década de 1980, y ante los cambios que se estaban generando en la enseñanza de la historia, el académico Antonio Cauca Prada advertía el origen de los males de la pérdida de valores patrios, en la reducción de horas en los programas de historia, pero no en los cambios que se estaban generando en los contenidos; por ello, se preguntaba: “¿qué patriotas podemos esperar de quienes desconocen por completo la historia nacional?”,³⁴⁴ y todavía, en 2005, el mismo autor reclamaba la necesidad de la historia patria, por amor a la patria: “las promociones colombianas que han padecido este desacato, por ignorancia y desconocimiento, han perdido nada menos que la identidad nacional. No saben ni sienten la patria, porque no se les ha enseñado de dónde venimos, cómo se formó la República y qué es Colombia”.³⁴⁵ En todo caso, lejos de tales intenciones, la enseñanza de la historia en los años

³⁴². Luis Martínez Delgado, “Gobierno de la Real Audiencia hasta 1578”. En *Curso superior de historia de Colombia, 1492-1600*, tomo V, Editorial ABC, Bogotá, 1951, p. 9.

³⁴³. Manuel José Forero, “Elogio de los Fundadores”. En *Academia Colombiana de Historia. 70 Años de su Fundación. 1902-1972*, Editorial Kelly, Bogotá, 1972, p. 44.

³⁴⁴. Antonio Cauca Prada, “En Colombia se perdió el concepto de patria”. En *Boletín de Historia y Antigüedades*, # 735, Academia Colombiana de Historia, octubre-diciembre de 1981, pp. 1194-1201.

³⁴⁵. Antonio Cauca Prada, “El bicentenario de la independencia nacional y la enseñanza de la historia patria”. En *Boletín de Historia y Antigüedades*, Vol. XCII, # 830, Academia Colombiana de Historia, Bogotá, septiembre de 2005, pp. 659-667.

cincuenta y durante las dos décadas siguientes, había contribuido en la formación de una sociedad donde los postulados de esta clase de historia se hacían evidentes.

1.1. La concepción de historia, en Laureano Gómez

Si advertimos los postulados que tenía Laureano Gómez, tanto de la idea de democracia como de la del orden que debía regir en una sociedad, no resulta una simple coincidencia encontrar que los fundamentos de la historia patria se hallaban en concordancia con la ideología conservadora que profesaba. En esta dirección, se comprende la preocupación que le llevara a fijar una serie de observancias entorno a la cuestión educativa que debía regir en su propuesta de reforma constitucional.

Durante los trámites de redacción del modelo de constitución que debía regir a partir de 1953, uno de los miembros de la comisión de estudios constitucionales, Rafael Bernal Jiménez, que tenía por misión seguir las recomendaciones de Laureano Gómez entorno a la reforma constitucional, propuso que el artículo 25 (14 de la constitución que regía entonces), quedara como encabezado así: “se garantiza la libertad de enseñanza”. Sin embargo, Abel Naranjo Villegas, igualmente miembro de la comisión, adicionó a la propuesta de Bernal Jiménez, lo siguiente: “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica”;³⁴⁶ es decir, retomaba los mismos postulados del artículo 41 de la constitución de 1886. De esta manera, la enseñanza de la historia patria no sólo continuaba vigente, sino que se hacía más incisiva, particularmente en el sesgo ideológico y religiosos con el que se adicionaba a partir del inicio de la década de los años cincuenta.

En todo caso, como se ha advertido, aun cuando la reforma constitucional no fue aprobada, los principios ideológicos implícitos en la historia y en su enseñanza, hacían parte de la cotidianidad en la realidad de las escuelas, y que de alguna manera se hacían evidentes, como se podrá apreciar, en la idea de historia que tenía Laureano Gómez.

³⁴⁶. Luis Antonio Bohórquez Casallas, *La evolución educativa en Colombia*, Publicaciones Cultural Colombiana Ltda., Bogotá, 1956, p. 507.

Inicialmente, para Gómez, la historia era “la maestra de la vida”, pero su interpretación convenía con la interpretación ideológica del mundo —aun cuando intentara argumentar, desde Ranke, que en la historia lo que importaba eran los hechos, tal como habían ocurrido—; de esta manera, la historia mostraba la dirección que debía seguirse, al lado de “los elementos en marcha”;³⁴⁷ es decir, las circunstancias. Pero la preocupación por la historia, como maestra de la vida, se inclinaba en el conocimiento biográfico de los grandes hombres o de aspectos que encontrara particularmente convincentes³⁴⁸ o afines a sus intereses.

Por otra parte, la concepción que Gómez tenía de la historia se puede describir como lineal y teológica: rechazaba la noción de que la historia se repite, en virtud de que profesaba la creencia de que Cristo había muerto una vez por los pecados del hombre y no iba a morir de nuevo.³⁴⁹ Así, desde el pensamiento de san Agustín y Hegel, creía que la historia era lineal, metafísica y teológica, de modo que era una progresión hacia fines que el hombre no podía conocer con certidumbre, pero que podía interpretar y comprender mediante preceptos morales contenidos en la doctrina cristiana.³⁵⁰

A partir de tales creencias, Gómez advertía que la civilización contemporánea se hallaba en crisis, cuyo origen estaba en el distanciamiento del hombre de la moral cristiana.³⁵¹ De esta manera, la historia para Gómez, constituía un gran bloque, un gran libro que contenía, como maestra de la vida, algunos capítulos “luminosos”, otros inciertos y otros oscuros. El hombre, en la historia, había atravesado tres épocas diferentes: en la primera, antes del advenimiento del cristianismo, el hombre tenía “maniatada” la mente y vivía privado del conocimiento de los valores supremos y trascendentales de la vida. En la segunda época, con la llegada del cristianismo, el hombre recibió la fundación ética con la que podía empezar a construir una civilización humana y religiosa; pero esta época había durado apenas mil años, y la “unidad espiritual y mental”, con la que el hombre hubiera construido el camino hacia una paz perfecta, fue interrumpida voluntariamente. Así, se dio inicio a una tercera era, un “tiempo lúgubre”

³⁴⁷. Laureano Gómez, *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*, Editorial Minerva, Bogotá, 1928, pp. 24-25.

³⁴⁸. James Henderson, *Las ideas de Laureano Gómez*, op. cit., p. 113.

³⁴⁹. *Ibid.*, p. 115.

³⁵⁰. *Ibid.*, p. 116.

³⁵¹. *Ibid.*, p. 117.

durante el cual el mundo occidental se había secularizado cada vez más; así, había perdido su orientación y había pasado del cisma al ateísmo y a la revolución, “convirtiendo la historia contemporánea en un tiempo de crisis perpetua”, de manera que los hombres contemporáneos habían enloquecido, eran víctimas de una “horripilante pesadilla”, cuya causa se hallaba en el desconocimiento de su origen, de cuál debía ser su ritmo de vida y “el sendero de su destino”.³⁵² Era esta la idea que tenía Gómez de la Revolución francesa, donde todo el mundo había “enloquecido”, atentado contra las instituciones del viejo orden y generando confusión a raíz de la adopción de tales ideas en América; ideas que finalmente habían dado lugar al fin de la dominación española.

En tal virtud, Gómez creía que la organización del mundo se hallaba en el legado español. Estaba convencido de que la conquista española había sido una “manifestación de valor indomable, de temerario arrojo, de sobrehumana constancia de ánimo”, pues no había “en la historia de la humanidad ningún episodio que pueda compararse a la conquista española”; lo que era más, aseguraba que, “por la belleza estética del cuadro y la sugestión maravillosa de lo desconocido no la superan ni las guerras de las cruzadas, ni las expediciones de Alejandro, ni las tremendas luchas de Aquiles”.³⁵³

De esta manera, consideraba que “el movimiento del 20 de Julio fue una natural y legítima protesta contra el intruso, análogo a los que se habían verificado en las diversas provincias peninsulares”.³⁵⁴ Es decir, Gómez, simpatizante de la monarquía española, creía que el grito de Independencia no había sido una reacción contra la dominación española, sino como una voz de respaldo al rey por la invasión napoleónica. De allí que estuviera convencido de que la presencia española en América, debía verse más desde el lado positivo, pues “al lado de los grandes, indiscutibles bienes de la conquista, hay que considerar los males, igualmente grandes que produjo”,³⁵⁵ como la destrucción de las culturas indígenas, pero que “la tiranía de la conquista no

³⁵². *Ibíd.*

³⁵³. Laureano Gómez, *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*, op. cit., p. 180.

³⁵⁴. Laureano Gómez, “El florero de Llorente”, prólogo a Arturo Abella, *El florero de Llorente*, Bedout, Medellín, 1980, pp. 7-14.

³⁵⁵. Laureano Gómez, *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*, op. cit., p. 188.

puede imputarse al gobierno de España”, sino a los conquistadores, pues “las disposiciones escritas son ejemplares y hubieran sido salvadoras si se hubiesen obedecido”.³⁵⁶

En este sentido, si se hubiesen admitido tales disposiciones, quizá las sociedades podrían verse en “el espejo maravilloso de la historia”, pues la historia, como maestra de la vida, fungía como un espejo en el que podía reflejarse los inicios de las sociedades humanas, aquellas “que llegaron a ser ilustres y gigantescas y percatarnos de los factores que hicieron su prosperidad”.³⁵⁷ Así, en la medida que se aclamaba un período de la historia como irrepetible aun digno de imitar, la concepción de la historia en Laureano Gómez, resultaba más análoga con su concepción de democracia.

En todo caso, estos prejuicios habrían de calar hondamente en la población, una población analfabeta, profundamente religiosa y desigual, conformada, por una parte, por una minoría pudiente, que se sentía identificada con los presupuestos ideológicos de Gómez y que albergaba en sus tierras, por otra parte, a una gran mayoría, desprovista de tierra, sometida y obediente a los requerimientos del patrón,³⁵⁸ y que respaldaban sin preguntar las decisiones que el dueño de la tierra tomara,³⁵⁹ si advertimos “los mecanismos por medio de los cuales” Gómez transmitió “a la ciudadanía los mensajes ideológicos”.³⁶⁰ Esos mecanismos se vieron reflejados en la postura mesiánica que Gómez empleó a través de sus columnas de opinión y sus repercusiones como palabra de respeto, casi sagrada, en las que advertía de la crisis que se cernía sobre el país y de la necesidad de respaldar sus preocupaciones. Gómez, antes que nada (conviene aclarar), más que político, era ideólogo, y no buscaba propiamente convertir a las gentes en sus seguidores de su doctrina sino, lo que era más, buscaba (y encontró) a quienes de alguna manera ya compartían sus puntos de vista.³⁶¹

³⁵⁶. *Ibid.*, p. 202 y ss.

³⁵⁷. *Ibid.*, p. 13.

³⁵⁸. Todavía, a principios de los años setenta, los campesinos de Toquilla, una vereda de Puebloviejo, hoy Aquitania, se quitaban el sombrero al paso de personas consideradas influyentes, saludándole de “amo”: “buenos días, amito”, era la manera de dirigirles la palabra, inclinando en reverencia la cabeza. Testimonio de Luis Lemus (*en. cit.*), Alfonso Pérez Preciado (*en. cit.*), Lilia Montaña (Bogotá, Semana Santa de 2002)

³⁵⁹. Como podrá verse en los testimonios, durante los eventos del 9 de abril, el alcalde y algunos de los terratenientes más poderosos del municipio, ordenaron a un grueso número de personas que trabajaban en sus tierras, marchar a la capital para respaldar al gobierno conservador.

³⁶⁰. James Henderson, *Las ideas de Laureano Gómez*, *op. cit.*, p. 111.

³⁶¹. *Ibid.*, p. 112.

Por tanto, Laureano Gómez, ajeno de fundamentos políticos, se caracterizó más como propagandista de la ideología que representaba sus temores y deseos: se convirtió en el mensaje ideológico mismo. Esto habría de advertirse en su concepción de la historia, de la democracia, de la vida misma, pero, lo que es más, habría de repercutir en el mensaje de la historia que se enseñaba en los planteles educativos. La enseñanza de la historia patria conllevaba entonces, no sólo una visión de los héroes y de los hombres insignes que figuraban en una eterna galería de seres diferentes, exclusivos, predestinados, sino que se identificaban con las elites económicas y sociales del pueblo.

Así, todo cuanto decía la historia, parecía dirigirse a las clases pudientes como su representación o su punto de llegada. De esta manera, se empezó a identificar la historia como alegría de las clases pudientes del Pueblviejo, cuyos nombres no aparecían en los libros de texto, pero eran sugeridos por los maestros: se hacía mención de un orden social existente, sin origen ni final, en el que aparecían los patronos brindando bienestar a los pobres, permitiendo que vivieran en sus tierras y trabajaran en ellas, compartiendo el fruto de las cosechas. Un mundo idílico, donde los pobres eran felices, disfrutando de su condición, protegidos por el “amo” o patrón, lejos de profanas ambiciones.³⁶² Se puede decir, así, que el orden social, político y económico en el Pueblviejo de los años cincuenta, se sustentaba en las ideas de Laureano Gómez, tanto en su concepción vertical de democracia como en su interpretación de la historia, que se expresaba así mismo en su propuesta de gobierno.

2. Los temas de la historia patria

La historia patria se había venido enseñando en las escuelas durante prácticamente el transcurso del siglo XX hasta los años cincuenta, aun los dieciséis años de la república liberal.³⁶³ Sin embargo, a raíz de los eventos del 9 de abril y mediante el decreto 2388 de 1948, pero más

³⁶². Esta concepción de orden había sido ya planteada por Sergio Arboleda en la segunda mitad del siglo XIX. Ver Sergio Arboleda, *La república en la América española*, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Bogotá, 1951.

³⁶³. En 1939, por ejemplo, Gabriel Anzola Gómez, advertía “que se comete un error al estudiar la historia de Colombia y concederle una desproporcionada importancia a las épocas de la conquista y la colonia, con grave detrimento de los estudios sobre la población indígena”, y proponía como alternativa que en la historia general se destacara “la historia del trabajo, como una base de apreciación del poder creador del pueblo, de la masa, del obrero, del artesano, llevando este conocimiento paralelamente al estudio de la cultura en relación con las regiones naturales”: Gabriel Anzola Gómez, *Orientaciones sobre segunda enseñanza*, op. cit., p. 104 y ss.

aún con el decreto 3468 de 1950 y con la “advertencia a los maestros” que parecía desprenderse del decreto 2402, que fijaba los programas para las escuelas primarias, se intensificó su enseñanza, con el agregado del necesario culto a los próceres y la veneración de los símbolos de la nacionalidad que, en consideración de los legisladores, resultaban elementos inapreciables de cohesión nacional y de identidad ciudadana, en virtud de que durante los gobiernos liberales se había generado una degradación moral, que había generado desorden y desembocado en la violencia.

En todo caso, la enseñanza de la historia, bajo las nuevas directrices, no sólo se alejaba del conocimiento aun precario de la historia, sino que se constituía en una herramienta de ideologización política y de legitimación de la realidad social y económica, en la medida en que establecía una relación entre los héroes, próceres y personajes políticos y religiosos, con las clases pudientes de pueblos como Aquitania, en un ambiente político y social donde la desigualdad y la segregación hacían parte de la normalidad.

Para ello, el sistema educativo, como método, recurría a la repetición de eventos heroicos y su memorización, de manera que los estudiantes, guardaban en la memoria los eventos del pasado, para repetirlos posteriormente.³⁶⁴ Así, el saber, el conocimiento, era una donación de quienes se consideraban sabios a quienes se juzgaban ignorantes, y cuya función no era otra que la de repetir los eventos de la historia sin otra utilidad que la de generar en los escolares un sentimiento de distancia y de intrusión de un mundo del que, haciendo parte, se hallaban ajenos, aun cuando el discurso histórico les augurara una nacionalidad colombiana y una identidad católica.

En efecto. La tendencia en el conocimiento de la historia, que se iniciaría con el clásico libro de Henao y Arrubla, la *Historia de Colombia*, pretendía mediante la enseñanza generar los valores de la nacionalidad colombiana; sin embargo, la evocación de ese pasado, conllevaría la manipulación que desde el poder y la autoridad se ejercería sobre la población escolar mediante el acercamiento a los dos grandes temas de la historia patria: la conquista española y la independencia. Por una parte, la conquista fue vista “como el proceso por el cual nos fue

³⁶⁴. Se trataba, como dice Paulo Freire, de una educación “bancaria”, donde “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”: Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Bogotá, 1980, p. 72 y ss.

entregada la civilización del mundo cristiano que se cimentó durante la época colonial constituyendo el cuerpo valioso de nuestra mejor tradición”, y por otra, la independencia se advirtió “como el proceso que nos otorgó en medio de la libertad los fundamentos de la Nacionalidad Republicana”;³⁶⁵ en otras palabras, la conquista trajo la civilización al país, mientras la independencia generó los arquetipos morales de la nacionalidad.

Así, en la tarea historiográfica de la Academia, se presentaron dos líneas de trabajo. Por una parte, una tendencia que, de manera consciente y directa, imponía “los fines ideológicos de la nacionalidad” y, por otra parte, aquella “de corte empirista o positivista, que buscaba limitarse a “la verdad objetiva de los hechos”. La primera tendencia —que tendremos en cuenta en este trabajo— se hizo evidente en la obra ya mencionada de Henao y Arrubla, la *Historia de Colombia*. Así, a partir de 1910, los miembros de la Academia, que habían considerado que la historiografía del siglo XIX era de corte sectario y que estaba politizada, juzgaron que la “nueva historia” debería apuntar hacia la formación de los valores de la nacionalidad, y la obra de Henao y Arrubla parecía suplir esos requerimientos. En todo caso, sin embargo, la “nueva historia” que inauguraban los historiadores Henao y Arrubla —personajes de encumbrada posición política y social, admirados por sus dones hidalgos y por la circunspección de su trato—,³⁶⁶ no sólo conllevaba una nueva perspectiva ideológica, aun cuando intentara superar el tratamiento partidista y doctrinario de la “vieja historia”, encaminado, esta vez, en la búsqueda y reafirmación de la nacionalidad y a partir de “nuevos juicios y valoraciones desde el punto de vista de la ideología nacional y patriótica”, sino que comportaba igualmente el enfoque positivista de la historia. En este sentido, los autores se preocupaban por el conocimiento de la historia en razón de las virtudes que su conocimiento implicaba mediante la formación del carácter, la moralización y la generación de patriotismo; lo que era más, estaban de acuerdo en que el estudio de la historia permitiría no sólo admirar la patria, sino amarla y servirla con desinterés, a la vez que con esto se aseguraría su porvenir y el mantenimiento de la integridad nacional.³⁶⁷

De esta manera, el modelo historiográfico se había dado, y continuaría casi de manera invariable a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, a raíz de los fundamentos

³⁶⁵. Bernardo Tovar Zambrano, “El pensamiento historiador colombiano sobre la época colonial”, *op. cit.*, p. 67.

³⁶⁶ Miguel Aguilera, *La enseñanza de la historia en Colombia*, *op. cit.*, p. 54.

³⁶⁷. Bernardo Tovar Zambrano, “El pensamiento historiador colombiano sobre la época colonial”, *op. cit.*, p. 68 y ss.

expresados en el decreto 2388 de 1948, se habrían de implementar cambios que reforzarían la tendencia de la historia patria en aspectos ideológicos partidistas, más cuando se partía de que la violencia social y política había sido el resultado de las equivocaciones en materia educativa de los gobiernos liberales. A partir de esto, proponía Miguel Aguilera en 1951, la enseñanza de la historia se hacía necesaria no sólo para conocer los hechos del pasado, sino que, como fundamento en la “enseñanza general” y en razón de que como parte del plan de estudios cumplía apenas “un papel informativo de escasas consecuencias educativas”, se podía vincular con otras materias cuyos fines fueran los de enaltecer las bondades de los padres de la patria. Así, planteaba que en la educación elemental o primaria, desde la educación cívica, se podían conocer “las virtudes ciudadanas de los héroes, próceres y varones insignes que, gracias a su amor por la república”, habían observado una conducta intachable, “digna de ser imitada”, y que, desde la enseñanza de “la moral o ética, que lleva consigo la obediencia a normas religiosas y a preceptos de simple equidad”, con la ayuda de la historia y desde la práctica, se podía “llegar al extremo... de que a fuerza de pregonarse la grandeza del renunciamiento y de la abnegación” de los personajes ilustres, estos valores “se impongan en el futuro como regla general”.³⁶⁸ De esta manera, la historia no sólo se hacía presente en el sistema educativo como materia de “importancia”, sino, además, con unas funciones específicas: las de rendir culto a las glorias del pasado y las de realizar el sacrificio por la patria cuando ésta, en cabeza de quienes la representaban, lo requiriera.

En efecto. Las preocupaciones de Aguilera —sin desconocer que su estudio había sido encargado por la Academia—, tenían que ver con la función que debía desempeñar la enseñanza de la historia patria, no sólo como materia específica, sino como esencia de otras materias en la formación ciudadana y de identidad nacional. Esto es, que la historia debía mantenerse ajena de la realidad social, pues su campo de estudio era el conocimiento del pasado en las virtudes de los próceres y que nada tenía que ver con el presente. Por tal razón, cuestionó duramente los cambios que se habían dado en la enseñanza de la historia a partir de la reforma de Alfonso López Pumarejo, que se había prolongado por cerca de diez años. Estos cambios, según Aguilera, habían fomentado en los jóvenes la peligrosa “conciencia de clase”, que les permitía dar cuenta del lugar que ocupaban en la sociedad, y por tanto, los cambios generados mediante la reforma

³⁶⁸. Miguel Aguilera, *La enseñanza de la historia en Colombia*, *op. cit.*, p. 20 y ss.

liberal estaban ajenos a los objetivos propios de la historia, en razón de que explicaban asuntos que desembocaban en la cotidianidad de la vida de las personas, haciéndolos parte del proceso histórico. Para qué servía, se preguntaba, que un niño entendiera asuntos de “cooperación, el trabajo colectivo y la sindicalización”,³⁶⁹ si la historia debía ocuparse “de los sucesos que se han cumplido desde la culminación de la tragedia del calvario hasta la transfiguración del cuerpo glorioso de la patria”.³⁷⁰

De esta manera, era claro que la historia patria debía ceñirse a los postulados del nuevo orden, donde, desde esta postura, el amor a la patria se expresara en el conocimiento y observancia de los valores de la nacionalidad, mediante enseñanzas morales y patrióticas, lejos de la historia con claro tinte ideológico que se había enseñado durante la república liberal, y que sólo había contribuido a encender pasiones partidistas, establecer diferencias de clase y alejar a los jóvenes del conocimiento verdadero de la historia, que unía en la nacionalidad, aun las desigualdades económicas y sociales. Por esta razón, para Aguilera, la educación debía fundamentarse en la democracia de corte religioso; es decir, según su apreciación, la democracia, sin la “cultura moral del espíritu”, carecería de sentido. Citando a Rycroft, aseguraba que “la democracia sólo existe entre hombres que creen en un solo Dios, padre de todos, y por consiguiente, en la igualdad y la fraternidad”,³⁷¹ además, observaba, que la democracia sin religión no era base segura de estructura social, y era allí donde la historia debía prestarse como objeto de estudio para propagar en la escuela los cánones de la democracia cristiana y detener la propagación de doctrinas peligrosas, como el comunismo, que se había convertido en una amenaza de “las tradiciones humanas”.³⁷² Así, en su texto, Aguilera introducía finalmente, los planes de estudio de primaria, bachillerato y las escuelas normales, vigentes hacia 1950, con las recomendaciones necesarias para que cumplieran los objetivos propios del conocimiento de los héroes, el culto que debía rendirse en aras de la formación patriótica y de identidad nacional. Pero esta *identificación nacional*, que correspondía a la identificación “simbólica” con los héroes, los patriotas, las personas ilustres, estaba ajena en el mundo de las grandes mayorías de excluidos, y por ello, la

³⁶⁹. *Ibíd.*, p. 37.

³⁷⁰. *Ibíd.*, p. 117.

³⁷¹. *Ibíd.*, p. 116 y ss.

³⁷². *Ibíd.*, p. 117.

identidad se hacía presente en el tributo, el culto casi religioso a los héroes, próceres y hombres insignes en la historia de la patria, que debían rendir las amplias mayorías.

Así, de modo breve, para el primer año, el curso de historia contemplaba “pequeñas biografías” de Colón, Bolívar y Santander; el curso segundo hacía un recorrido desde los “primitivos pobladores” de América, se encaminaba por la conquista y la independencia, y terminaba en el origen y propósito de las fiestas patrias y religiosas, sus símbolos, y enfatizando su importancia, en la consideración de que “estas fechas deben ser objeto de una conmemoración en la escuela”. El curso tercero partía desde el “descubrimiento”, “conquista” y la independencia, hasta la república y las guerras civiles, mediante el recurso de biografías, relatos y cuadros de costumbres, para explicar cómo Colombia había sido desde la independencia una república democrática e independiente “y cómo ha mejorado la vida de los colombianos con el ritmo del progreso universal”. El curso cuarto se hacía más extenso, y estaba dividido en cuatro partes que incluían los “hechos sobresalientes” de la conquista, la colonia, la independencia y la república; en esta última parte, se establecía que a partir de las biografías de los héroes de la independencia, particularmente Sucre, se “hiciera énfasis en las virtudes que adornaron su carácter”, como “ejemplo de magnanimidad, valor y patriotismo”; así mismo, recomendaba que los niños aprendieran de memoria las últimas palabras del libertador en su lecho de muerte. Por otra parte, se recomendaba explicar que las guerras civiles durante el siglo XIX, habían sido “el resultado de los esfuerzos del pueblo por restablecer la justicia”.³⁷³

Como trabajo para los estudiantes, se establecía “formar la galería de hombres notables de Colombia con las oleografías que envía el Ministerio de Educación y adornar con ellas el salón de clase”, a la vez que la redacción de biografías de los próceres colombianos. Los planes de estudio de bachillerato y escuela normal, retomaban los mismo temas, pero de manera específica. Así, mediante tales contenidos, el gobierno buscaba reivindicar los valores de la nacionalidad que consideraba habían sido vulnerados durante las administraciones liberales. De allí que, finalmente, como apéndice a los planes de estudio para cuarto de primaria, se presumiera que los contenidos se ajustaban a la necesidad de “señalar con particular interés aquellos hechos que llevan en sí el sello de un grande amor a la patria, con el objeto de contrarrestar la funesta acción

³⁷³. *Ibid.*, pp. 131-141.

docente de las escuelas sociales inspiradas en principios marxistas”.³⁷⁴ De tal manera, los libros de historia en adelante, particularmente los manuales, siguieron el modelo establecido en los planes de estudio y sufrieron escasas modificaciones aun incluso hasta bien entrada la década de los setenta.

En todo caso, como se ha venido reiterando, la formación que conllevaba la enseñanza de la historia mediante tales contenidos, “convirtió a la historia en una apología de las capas dirigentes colombianas, con lo cual el pasado se transformó en un proceso unilineal y perfectivo en donde no existían otros procesos, otros tiempos, otros sujetos y otras historias”,³⁷⁵ a la vez que tal concepción del mundo y de la realidad se extendía en los pueblos a la identificación de las clases pudientes con la galería de personajes ilustres, que habían sacrificado de manera abnegada su vida por el bienestar de la inmensa mayoría de gentes que pululaban por los campos, sirviendo en sus tierras. Así, la enseñanza de la historia se perfiló a partir tanto de las recomendaciones del decreto 2388, como de los planes de estudio, pero aun siguiendo los preceptos establecidos en los primeros libros de historia: una historia ajena de objetividad, infundada de prejuicios e ideología, cuyos propósitos se hacían manifiestos en el culto y devoción a los héroes y hombres insignes de la patria, y de allí su identificación con las clases dominantes de la sociedad.

De esta manera, intentaremos aquí ver cinco de los grandes temas de la historia patria que fueron fundamento de la enseñanza en las escuelas públicas del Pueblviejo, hoy Aquitania, y que contribuyeron a moldear la concepción del mundo y de la realidad de la sociedad a partir de los años cincuenta; esto es, los “primitivos pobladores de Colombia”, descubrimiento y conquista, la época colonial, independencia y república, y los años de la hegemonía conservadora, con la breve administración liberal a partir de los años treinta, y la vuelta de los conservadores, hasta la década de los años cincuenta.

2.1. Henao y Arrubla: de la barbarie a la civilización

En esta dirección, a partir de los anteriores postulados, en el libro de historia para las escuelas primarias, Henao y Arrubla, sobre Colón, hablando de su retrato moral como ejemplo a seguir,

³⁷⁴. *Ibid.*, p. 137.

³⁷⁵. Alexander Betancourt, *op. cit.*, p. 52.

decían que en “su fisonomía moral no se encuentra mayor tacha, y su carácter noble y esforzado estaba a la altura de la grandeza de sus planes”, que se habían hecho efectivos gracias a la “inquebrantable fe en Dios y el amor a la religión”.³⁷⁶ Así, Colón se muestra como el prototipo de hombre predestinado para la realización de hazañas únicas, como el “descubrimiento” de América. Al mismo tiempo, Colombia estaba ocupada “por centenares de tribus o agrupaciones de familias salvajes, que se diferenciaban entre sí, tanto por los rasgos físicos de los indios, como por los usos y costumbres que tenían”.³⁷⁷ Era de entenderse que esta diferenciación extrema generara en los escolares una distanciamiento frente a las clases pudientes, que en la Aquitania de los años cincuenta albergaba en sus tierras a familias desposeídas mestizas, con arraigados rasgos indígenas, o que simplemente, aun disponiendo de un pedazo de tierra como propiedad, se sintieran ajenos y resignados en la alta diferenciación de clase instaurada entre pobres y ricos.

Así mismo, el pueblo conquistador tenía entre sus cualidades, “el valor, la constancia, el amor a su religión y a su independencia, el apego a su historia y tradiciones y la confianza en Dios”, cualidades que habían sido “germen de grandes empresas y de actos heroicos y temerarios”.³⁷⁸ En este sentido, tales juicios de valor, desprovistos de sustentación histórica, se convertían en verdades irrefutables, que confirmaban la grandeza frente a la miseria de las clases desposeídas.

Los avatares de principios del siglo XX, como la Guerra de los Mil Días y la separación de Panamá son mencionados en apenas un breve párrafo y de manera pasajera;³⁷⁹ de igual manera, al mencionar la última administración de la hegemonía conservadora, el gobierno de Abadía Méndez, se omite mencionar conflictos sociales que fueron escándalo en la época, como la masacre de las bananeras, para, en cambio, apuntar como destacado que en este gobierno “se fomentaron las misiones católicas para catequizar y civilizar a las tribus indígenas que viven en nuestro territorio”.³⁸⁰ Las administraciones liberales son advertidas de manera neutral —quizá por la propuesta inicial de alejarse del sectarismo político que caracterizara la “vieja historia”—, mientras que, con el regreso de los conservadores al poder, a partir de 1946, los juicios de

³⁷⁶ Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Compendio de la Historia de Colombia. Para la enseñanza en las escuelas primarias de la república*, Librería Voluntad Ltda., Bogotá, 1955, p. 20.

³⁷⁷ *Ibid.*, p. 21.

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 25.

³⁷⁹ *Ibid.*, p. 205.

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 211.

exaltación se hacen manifiestos. Así, el 9 de abril, fue visto por Henao y Arrubla como resultado de la intervención del “comunismo internacional”; mientras tanto, Ospina Pérez, con “mano firme”, había reprimido la sedición, “salvando los principios democráticos, base de nuestra nacionalidad”. A la vez, el gobierno de Laureano Gómez se había encargado de “consolidar la paz”, mientras ayudaba en el extranjero en su lucha “contra el comunismo internacional”, y cuya intervención “ha cubierto de gloria las armas de la patria”.³⁸¹

Por otra parte, el libro de Henao y Arrubla para la enseñanza secundaria, dividido en dos partes, se ocupa en la primera, de aspectos como el “descubrimiento”, los “orígenes americanos”, la conquista y el régimen colonial. La característica que guarda con el compendio para primaria es el de la exaltación de lo español como cultura superior frente a lo americano. Sobre Colón, por ejemplo, lo consideran un “genio”, cuyo lugar de nacimiento “se disputan con tesón tal honor” varias poblaciones de Italia. Las vicisitudes para llevar a efecto la empresa del “descubrimiento” que, según los autores, se había planeado detalladamente, da lugar a que sea considerado como un ser “extraordinario”, y tanto que, aun cuando el continente americano no llevara el nombre del “descubridor, nuestra patria ha querido reparar la injusticia consagrada por el tiempo”.³⁸² Sobre los primeros pobladores de Colombia, particularmente del altiplano cundiboyacense y San Agustín, aun cuando continúan siendo *tribus salvajes*, se advierte cierto interés en las obras dejadas por éstos, como esculturas, pictogramas y piedras pintadas, pero a partir de las opiniones generadas particularmente por viajeros.

En todo caso, la obsesión de Henao y Arrubla continúa siendo el pueblo “conquistador”. Por esta razón, para los autores, “la conquista presenta una raza vencida”, la indígena, “que no desaparece del todo y que se mezcla con otra superior y victoriosa”,³⁸³ la española. Así, la población colombiana, mestiza en su mayoría, se encuentra en las márgenes de la superioridad y la victoria, y aún más, las culturas indígenas, ajenas de toda idea civilizadora y portadora de humanidad. Así, la conquista, centrada en el heroísmo de los conquistadores, aun la crueldad de

³⁸¹. *Ibíd.*, p. 218 y ss.

³⁸². Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*, Tomo I, El descubrimiento, orígenes americanos, la conquista, el régimen colonial. Tomo II, tercera edición, Librería Colombiana Camacho Roldán y Tamayo, Bogotá, 1920, pp. 13-23.

³⁸³. *Ibíd.*, p. 37.

sus actos,³⁸⁴ se constituye en una apología de la herencia española. Por ejemplo, Jiménez de Quesada era “el más notable de los conquistadores de nuestro país”, apuntaban, y citando a José A. de Plaza, era “de carácter firme y pronto para las resoluciones; era constante en los propósitos; valiente y sufrido; de conversación instructiva; generoso y muy atento y comedido”;³⁸⁵ de tal manera, había conquistado la altiplanicie cundiboyacense y entronado la civilización: después del viaje de Jiménez de Quesada a España para resolver el pleito con Federmán y Benalcázar, a su regreso encontró una población cambiada; ya no había chozas en Santafé, sino casas, y para “orgullo del fundador”, el primitivo poblado tenía título de ciudad y se le había concedido “escudo de armas, una águila negra rampante y coronada, en campo de oro, con sendas granadas rojas abiertas en las garras; y en campo azul, como orla, algunos ramos con granadas de oro”.³⁸⁶ Con este modelo, la lista de conquistadores era presentada por los autores.

Lo que es más, las rebeliones indígenas generadas por la crueldad de los conquistadores españoles, fueron vistas como asaltos contra éstos. A raíz del asesinato por los europeos del hijo de la cacica Gaitana, quemado vivo por Añasco, ésta se reveló convocando las comunidades para que expulsaran a los españoles de sus tierras: “en número de diez mil asaltaron la colonia, envalentonados por los discursos” de la Gaitana; sin embargo, la colonia de españoles, “sólo noventa hombres”, alcanzaron “el triunfo durante un día de combate sobre la muchedumbre de asaltantes”. Por ello, realizaron “actos de heroísmo”, en virtud de que eran “valientes castellanos”, distinguidos por el “esfuerzo y la osadía”. De manera que tales “proezas” se hicieron “leyendas, como en otro tiempo se referían en España las del Cid Campeador”.³⁸⁷ En un esfuerzo posterior que hiciera la Gaitana para expulsar a los castellanos, éstos lograron que los “asaltantes” indígenas fueran “confundidos y arrollados”, de manera que, quedando la tierra “sembrada de cadáveres”, se convirtieron en pitanza “que devoraron los antropófagos salvajes”, y no contentos con ello, asesinaron “para comérselos” a los miembros de otros grupos indígenas que igualmente se hallaban en guerra contra los españoles.³⁸⁸ Se advierte así una tergiversación apologética de lo español, representado en la “civilización”, los valores de humanidad, mientras

384. *Ibíd.*, p. 83: “La codicia manchó a Quesada como a muchos jefes que brillaron en la conquista española...”.

385. *Ibíd.*, p. 78 y ss.

386. *Ibíd.*, p. 139.

387. *Ibíd.*, p. 94.

388. *Ibíd.*

las comunidades indígenas representan lo salvaje e inculto, aun cuando se es evidente que allí las víctimas se convierten en victimarios, mientras los criminales emergen como héroes.

Sobre la colonia, los autores describen las instituciones que se fueron estableciendo y los “personajes” que hicieron parte de éstas, particularmente la Iglesia y las administraciones, a partir de Venero de Leyva, en el propósito de la monarquía española de fundar un gobierno regular, investido de autoridad en el orden administrativo y político, tanto “para la provisión de encomiendas, negocios militares, asuntos del real patronato, protección de los indígenas, arreglo de las misiones y todo lo relativo a la hacienda”.³⁸⁹ Sin embargo, la encomienda no es descrita como la institución que se apropió del trabajo indígena, sino como la que propició la evangelización y protección bajo la soberanía del rey. Así, la descripción del régimen colonial se limitaba a la relación de sucesos bajo las administraciones de turno, pero siempre en pos del bien de todos, aun las diferencias sociales.

El estudio de la independencia continúa con el modelo descriptivo y apologético de personajes. Bolívar, por ejemplo, “andaba con rapidez, su voz era aguda y sonora, la risa agradable, el oído muy fino, largo el alcance de la vista”, y había tenido una “educación caballeresca” de modo que gozaba de un “entendimiento extraordinario, de ideas originales y llenas de fuego; vestía con elegancia, deslumbraba en el salón con bulliciosa galantería”.³⁹⁰ Por su parte, Nariño es el caudillo, el “genio” que convence multitudes, que prefiere morir en el patíbulo como “utilidad” y en beneficio de la patria, antes que a la sombra de árboles.³⁹¹ Así, la grandeza, la abnegación, el sacrificio, van a ser los precintos que identificarán a los héroes, próceres, los hombres insignes.

En efecto. Henao y Arrubla concluyen el manual pretendiendo que, habiendo entregado el libro a la juventud, se espera que ésta encuentre en sus páginas “grandes hazañas, múltiples ejemplos y modelos de imitar..., puesto que la historia es luz de la verdad”; además, aludiendo los resultados de las guerras civiles, consideraban que los jóvenes deberían aprender a cultivar el

³⁸⁹. *Ibid.*, p. 149.

³⁹⁰. Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*, Tomo II, La independencia, la república. Tercera edición, Librería Colombiana Camacho Roldán y Tamayo, Bogotá, 1920, p. 298.

³⁹¹. *Ibid.*, p. 316.

amor al suelo sagrado, la patria, para que comprendieran “cuánto ha costado y cómo debemos defenderlo y conservarlo”; así se formaría el buen ciudadano: “el que conoce, ama el deber y procura cumplirlo; no une su voz a la adulación ni clama con los que odian toda autoridad”, y en cambio “respeta la santidad de los altares y del hogar”.³⁹²

Estas premisas habrían de continuar durante los años cincuenta, pero con la adicional carga religiosa, impregnada por la necesidad de recatolizar la sociedad. No es por esto extraño que en la tarea de recatolización, por una parte, se hacía patente que los textos escolares estuviesen bajo la tutela de las comunidades religiosas, que serían las encargadas de concretar y materializar los proyectos e intereses educativos de la religión católica y del estado colombiano,³⁹³ así como, por otra, se encomendaba a la mujer la tarea de formar en valores cristianos a la familia, mientras al maestro se le confiaba una misión mayor: “el maestro no debía ser únicamente un instructor conocedor de determinadas materias, sino más aún un formador de almas al servicio de la defensa del cristianismo y, por ende, de la Nación”.³⁹⁴

En virtud de esto, se divulgó una especie de oración-juramento en la que el maestro se comprometía, bajo la égida de Dios y la verdad, a “imprimir a la educación el sentido finalista de la pedagogía católica, según el plan jerárquico de la soberanía divina”, para que “las virtudes civiles y el amor patrio, sirvan al educando como medios de perfección moral” y, por consiguiente, formar “al ciudadano, el intelectual y el patriota, pero formando en ellos al hombre y, en el hombre, la soberanía del cristiano”.³⁹⁵

De esta manera, las comunidades religiosas desde los textos de historia, con el respaldo de la Academia y las administraciones de gobierno, iniciaron una cruzada en la que la historia se constituiría en la principal herramienta para propugnar todo un sistema ideológico político, social

³⁹². *Ibíd.*, p. 567 y ss.

³⁹³. Entre éstas, se encontraban, la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de San Juan Bautista de La Salle; la Orden de San Ignacio Loyola, conocida como la orden Jesuita o Compañía de Jesús y la Congregación de los Hermanos Maristas: Ver, Jorge Alejandro Aguirre Rueda, “Congregaciones religiosas, tecnología pastoral y manuales escolares de historia patria en Colombia: elementos para pensar los inicios de la ‘recatolización del sistema educativo’”. En Revista *Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 16., # 16, Universidad de Nariño, Pasto, enero-diciembre de 2013, pp. 91-117.

³⁹⁴. Alexis Vladimir Pinilla Díaz, “Los modelos de formación de las élites para moralizar pueblo: Colombia, 1946-1953”. En *Pro-Posições*, Vol. 10, # 2, Facultad de Educación, Universidad Estatal de Campinas, Campinas, Sao Paulo, Brasil, julio de 1999, pp. 94-108.

³⁹⁵. *El Heraldo Católico*, 1º de diciembre de 1951, p. 3. Citado en Alexis Vladimir Pinilla Díaz, *op. cit.*, p. 99.

y económico, el cual contribuiría a legitimar el orden social existente, particularmente, entre las clases desposeídas del Puebloviejo, hoy Aquitania.

2.2. Los primitivos pobladores de Colombia

Todavía, en 1960, sobre las “tribus que habitaban en Colombia a la llegada de los españoles”, Rafael M. Granados, decía inicialmente que “todos los hombres proceden de Adán, quien fue creado por Dios: esta es verdad irrefutable consignada en las Sagradas Escrituras y confirmada por sabios eminentes”; de esta manera, sobre los *arhuacos*, afirmaba que son “sumisos, cobardes e inhospitalarios”; sobre los *catíos*, afirmaba que eran “gente pobre y bárbara, ni construía casas ni sembraba; dormía como pájaros, en las copas de los árboles”, y eran “los más salvajes de la América”. Al sur de Antioquia, los *armados*, “eran crueles, de mala fe y ávidos de carne humana” y, de modo general, “los aborígenes de Antioquia fueron famosos por su insaciable antropofagia”; en torno a los *laches*, afirmaba que “adoraban las piedras por creer que los hombres al morir se convertían en ellas”; sobre los *panches*, dice, “su profesión era el robo y la guerra; en las batallas bebían sangre caliente de los muertos”; sobre los *pijaos*, para complacer a sus dioses, “ofrendaban víctimas inocentes”, de manera que “los españoles para vencerlos tuvieron que recurrir al exterminio”.³⁹⁶

Esta concepción, durante la década de los sesenta y aún posteriormente, continuaba inalterable. Los “aborígenes colombianos”, de modo general, “habitaban en bohíos cubiertos de paja; algunas tribus edificaban sus viviendas sobre los ríos, las lagunas y también en los árboles”; además, “en algunas regiones... vivían desnudos, otros usaban solamente atado a la cintura un ligero vestido llamado guayuco”; algunos se agrupaban en caseríos, otros eran “nómadas o errantes”, pero por lo general, “nuestros primitivos eran guerreros”. En torno a la “nación chibcha”, consideraban que “todos nuestros indios eran idólatras”, pues “adoraban al sol, la luna, el arco iris, al diablo (o Busiraco) y objetos de oro y barro”.³⁹⁷

Estas interpretaciones sobre las culturas indígenas colombianas se reiteraban en los textos de historia de los mismos autores. En la *Historia patria ilustrada* para quinto año y primero de

³⁹⁶. Rafael M. Granados, *Historia de Colombia*, segundo curso, Editorial Voluntad, Bogotá, 1960, pp. 13-21.

³⁹⁷. Silvestre del Campo y Hno. Justo Ramón, *Historia patria ilustrada*, segundo curso enseñanza primaria, Colección La Salle, Librería Stella, Bogotá, 1962, pp. 16-21.

bachillerato, el autor toma de manera textual el concepto del hermano Justo Ramón sobre los “primitivos grupos pobladores de Colombia”, en su *Geografía superior de Colombia*, quien, en torno a los arawak comenta que en este grupo indígena, “las mujeres hablaban la lengua arawak, a diferencia de sus maridos, que usan el caribe”, por cuya razón los españoles los encontraron “en plena lucha de exterminio”.³⁹⁸ Todo este bagaje de conocimiento se reducía a dos o tres líneas sobre cada familia indígena. Frente a los “chibchas”, se perfila un cambio al asegurar que “era la que más descollaba en nuestro suelo en la época del descubrimiento y en mérito se le coloca inmediatamente después de la azteca y la incaica”.³⁹⁹

De igual manera, la interpretación de la historia se encontraba infundida de aspectos religiosos. En la *Historia patria* para cuarto grado de enseñanza media, los autores consideraban que “la presencia del hombre sobre la tierra es reciente” y que “no faltan científicos que calculan una antigüedad, para el hombre, de unos 500.000 años”, pero que, “otros más prudentes, estiman que el hombre solamente lleva 50.000 años sobre el planeta”. Por otra parte, la civilización llegaba de Europa, pues los “aborígenes de nuestro país”, desconocían toda forma de organización que permitiera una vida digna, en razón de su economía, caza y pesca, y la carencia de herramientas para la agricultura; por esta razón, “en general, podemos decir, que los aborígenes se hallaban todavía en la Edad de Piedra, periodo neolítico o de la piedra pulida cuando llegaron los conquistadores”; en todo caso, en Méjico, Centroamérica y Perú, “estaban entrando en la edad de los metales”, mientras, “más atrasados en esto” se hallaban los chibchas.⁴⁰⁰

La concepción de atraso se continuó manifestando en los libros de texto durante los años setenta. Así, sobre las culturas americanas, en el manual *Historia II*, para el segundo curso de enseñanza media, en un cuarto de página los autores se expresaban en torno a los chibchas, arguyendo que los “jefes (caciques) eran déspotas; gozaban de poderes sobrenaturales”, mientras el comercio lo realizaban “por el sistema del trueque”; además, “su religión era más que todo

³⁹⁸. Hno. Estanislao León, *Historia patria ilustrada*, quinto año de primaria y primero de bachillerato, Colección La Salle, Librería Stella, Bogotá, 1963, p. 32.

³⁹⁹. *Ibíd.*, p. 33.

⁴⁰⁰. Hermanos Maristas, *Historia patria*, enseñanza media, cuarto año, Editorial Champagnat, Editorial Bedout, Bogotá, 1968, pp. 13-16.

astral”, y “sobre conocimientos del calendario poseían vagas ideas”.⁴⁰¹ De esta manera, los contenidos no sólo eran ajenos al conocimiento sobre estas culturas, pese a las investigaciones de la época, sino que, tergiversados, invisibilizaban tanto su existencia como sus realizaciones. En efecto; todavía en 1984, en la *Historia de Colombia* para quinto grado de primaria, el autor argumentaba que “la historia precolombiana... abarcaría siglos y siglos, si se piensa, de acuerdo con serias investigaciones, que el hombre americano es tan antiguo como el hombre europeo o quizá más”, pero la historia de Colombia “aparece envuelta en sombras porque los chibchas, la tribu más civilizada de cuantas habitaban esta tierras, no conocieron la escritura y en consecuencia no dejaron narraciones que arrojaran mucha luz sobre la *verdad* de nuestros pueblos primitivos”,⁴⁰² y por tanto, todo cuando se dijera serían sólo especulaciones.

La *Pequeña enciclopedia*, para primero de primaria, enseñaba que entre los caribes existían abominables costumbres, pues “eran extremadamente crueles, antropófagos; devoraban en sus festines y borracheras a los prisioneros que cogían en las guerras”, de manera que “el descubrimiento de América hizo más humanas las costumbres horrendas de los aborígenes”.⁴⁰³

Por su parte, en sus trabajos de historia, Manuel José Forero, miembro de número de la Academia, expresaba que “es un error creer que las tribus colombianas de hace cuatro siglos eran salvajes en su totalidad”, pues “muchas de ellas alcanzaron notables avances en la civilización, a pesar de las dificultades”;⁴⁰⁴ sin embargo, aun cuando reconocía que “las tribus indígenas... son el origen de las grandes masas de población de nuestro país”, particularmente los campesinos, advierte que “los sacrificios humanos eran usados por algunas tribus, y en esa forma cruel daban muerte a muchos jóvenes que consideraban como ofrendas aceptables para los dioses”.⁴⁰⁵ En su *Historia analítica de Colombia*, de modo breve, expone que “en el siglo XVI los indígenas eran mirados como elementos sociales muy inferiores; en el siglo XIX eran colaboradores de la sociedad criolla”, de manera que, “en el siglo XVI los indígenas eran idólatras y estaban considerados infieles; en el siglo XIX eran una parte del todo cristiano en América, y adoraban al

401. Ana Victoria Navarro y otros, *Historia II, manual*, curso segundo de enseñanza media, Educación Creativa, Voluntad Editores, Bogotá, 1975, p. 20.

402. Javier Gutiérrez Villegas, *Historia de Colombia*, quinto grado de primaria, Editorial Bedout, Medellín, 1984, p. 7.

403. Textos Pax S. J., *Pequeña enciclopedia para primero de primaria*, Editorial Bedout, Medellín, 1963, p. 232 y ss.

404. Manuel José Forero, *Historia de Colombia para la segunda enseñanza*, Librería Voluntad, Bogotá, 1942, p. 25 y ss.

405. *Ibid.*, pp. 28-33.

mismo Dios que sus antiguos conquistadores”, de lo cual establecía que durante la colonia los indígenas estaban totalmente subordinados y su población “estaba colocada en reducida y estrecha condición”, y “lo mismo que el criollo”, soportaba “el peso de la organización colonial”.⁴⁰⁶ Esta concepción la va a sostener en su *Historia patria para cuarto grado*, donde advierte que “los indígenas colombianos fueron los primeros dueños de estas regiones y las habitaron desde los tiempos más remotos”, además, habían formado naciones; practicaban la navegación; cultivaban diversos productos tanto agrícolas como para la producción de otros materiales, como el algodón;⁴⁰⁷ sin embargo, a la llegada de los españoles, los indígenas habían advertido que la cultura española poseía cualidades de las que ellos “no disponían, y entonces abrieron paso a la civilización cristiana”.⁴⁰⁸ Sobre los muisca,⁴⁰⁹ el autor se remite a los comentarios realizados por cronistas, como Pedro Simón, aun cuando recurre a su propia interpretación: los muisca habían dejado signos pintados en piedras estratégicas en ciertos caminos de Boyacá y Cundinamarca; “esos signos son la escritura de las gentes que vivieron aquí hace más de cuatrocientos años, pero se ignora por completo su significado”.⁴¹⁰

La postura de Forero, frente a los demás autores, permite admitir que, aun cuando el autor hiciera parte de la Academia, en la tarea de recatolizar el país, se intentara deslegitimar todo lo que tuviera que ver con lo “popular”, en la premisa de que “los verdaderos valores de la nación descansaban en ciertos grupos dirigentes, blancos, letrados y con reconocidos antepasados”, de manera que “la nación sólo podía fundarse en aquellos a los que la Academia consagraba como los fundadores de la República”.⁴¹¹ En otras palabras, la actitud descalificadora de los autores en torno a las civilizaciones indígenas de Colombia se presentaba como deliberada, en virtud de que los negativos puntos de vista sobre éstas no obedecían a desconocimiento y ausencia de información, pues, para entonces, los trabajos sobre indigenismo, de Juan Friede —quien

⁴⁰⁶ Manuel José Forero, *Historia analítica de Colombia*, Librería Voluntad, Bogotá, 1946, p. 11.

⁴⁰⁷ Manuel José Forero, *Historia patria*, cuarto grado, Editorial Voluntad, Bogotá, 1959, lección 9.

⁴⁰⁸ *Ibid.*, lección 11.

⁴⁰⁹ Los demás autores, en la misma época, hacen referencias a “los chibchas” para referirse a esta civilización, que es el nombre de la lengua de los muisca y también el nombre de esta cultura, y en ello se advierte un cierto dejo peyorativo. Forero, en cambio, emplea el nombre de manera correcta.

⁴¹⁰ *Ibid.*, lección 17.

⁴¹¹ Alexander Betancourt, *op. cit.*, p. 67.

igualmente hiciera parte de la Academia— y otros autores sobre las principales culturas indígenas, ya tenían una larga tradición en el país.⁴¹²

Por otra parte, ya en la época circulaba un texto en el país sobre la diversidad de las culturas indígenas, tanto precolombinas como de la época de la llegada de los españoles, dirigido a estudiantes y maestros que, a manera de manual, buscaba contar a los niños “la historia prodigiosa de los hombres que habitaron nuestra amada tierra colombiana antes de que los navegantes fuertes de Europa vinieran a dominarla”, mientras advertía a los maestros la necesidad de conocer la historia en virtud de que, “hasta hace pocos años, quien estudiara por los textos corrientes en las escuelas y colegios de Colombia sacaría la idea de que la historia de nuestro país comenzaba en Colón”.⁴¹³ Sin embargo, en los manuales de historia, tales consideraciones se mantenían ausentes.

2.3. El descubrimiento y la conquista

Por su parte, al referirse al “descubrimiento y conquista” en su *Historia de Colombia*, el Hno. Justo Ramón, si bien reconoce que a la llegada de los españoles existían diversas comunidades indígenas, que fueron pronto sometidas por los europeos, mediante “abuso, crueldades e injusticias”, considera que, aunque fueron debidamente denunciadas aun por Bartolomé de Las Casas, quien tildó la conquista “como empresa de robo y violencia”, estas denuncias “no alcanzan a justificarse”, pues la “obra” civilizadora “redime” a los españoles “de toda ominosa consideración”. Esa “obra” se hizo manifiesta en los trabajos “del colono que se concretó a la ocupación y cultivo de las tierras, y a benéficas y duraderas fundaciones” y, por ende, a “la del eclesiástico, siempre blando con los indios”. Más aún, consideraba que los propios hijos de España la atacaban con las denuncias sobre “la crudeza de la conquista”,⁴¹⁴ sin advertir los beneficios.

⁴¹². Por ejemplo, Miguel Triana, *La civilización chibcha*, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Bogotá, 1951; De Juan Friede, *Los indios del alto Magdalena* (1943); *El indio en la lucha por la tierra* (1944); *Los chibchas bajo la dominación española* (1963); *Los quimbayas bajo la dominación española* (1963), entre otros.

⁴¹³. Teresa Arango Bueno, *Precolombia. Introducción al estudio del indígena colombiano*, Madrid, 1954, pp. VII-X.

⁴¹⁴. Hno. Justo Pastor S. C., *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial. Independencia y República*, Colección La Salle, Librería Stella, Bogotá, 1949, pp. 8-12. Estas posturas se mantienen invariables en las ediciones de 1957 y 1960.

En su *Historia de Colombia*, para segundo curso, Rafael M. Granados, los reyes católicos financiaron la empresa descubridora: Fernando, “enérgico y constante” y “hábil político”; Isabel, “inteligente, prudente, devota, de gran corazón y activa”. El “gran descubridor”, desde pequeño había mostrado “afición extraordinaria por el estudio”, pero su tenacidad, aun “las dificultades que tuvo que superar”, lo llevaron a realizar la “inmortal jornada” del descubrimiento. En su primer viaje, frente a los peligros que enfrentaba, “se preparó para morir como cristiano”; sin embargo, habiendo superado la adversidad, descubrió un nuevo continente, cuyas consecuencias se podían admitir, entre otras, en “el hecho de haberse abierto un campo nuevo e inmenso donde los apóstoles de la verdad pudieron predicar el Evangelio”.⁴¹⁵ Los conquistadores realizan “descubrimientos”, de Antioquia, del interior del país, y en estas jornadas, se hace presente el espíritu civilizador. Por otra parte, Granados presenta a los conquistadores como seres predestinados en la realización de tales tareas, siempre bajo la tutela de Dios. Por ejemplo, cuando Jiménez de Quesada llega al altiplano cundiboyacense, como agradecimiento, “al remontar la cumbre, el jefe ora a Dios de rodillas con su tropa”.⁴¹⁶

Por esta razón, “la conquista fue en sus consecuencias altamente benéfica”, pues “nuestra patria recibió de España el incalculable favor de la civilización cristiana”, al mismo tiempo que “nos envió hábiles obreros y peritos artífices que adiestraron en las labores del campo y en las artes a los hijos de este suelo”; además, “España nos envió gran variedad de cereales y artículos de comercio; de allá nos vino el ganado y en general casi todos los animales domésticos que poseemos”; en esencia: “de España recibimos su sangre y el hermoso lenguaje de Castilla”.⁴¹⁷ Estas premisas, que conllevaban el afeamiento, pobreza y atraso del suelo americano, debían de generar pesadumbre entre los escolares, pues la “obra” del descubrimiento y la conquista se presentaban como positivas en la medida en que habían contribuido al ingreso de la “civilización”, material y espiritual.

En la *Historia Universal*, sobre edad moderna y contemporánea, Granados exponía, en torno al descubrimiento y conquista de América, los mismos argumentos de sus anteriores libros, con los listados de los “descubrimientos” territoriales de Colón. Aducía, como corolario, las

⁴¹⁵. Rafael M. Granados, *Historia de Colombia*, segundo curso, *op. cit.*, pp. 45-53.

⁴¹⁶. *Ibid.*, p. 65.

⁴¹⁷. *Ibid.*, p. 81.

“consecuencias” de los descubrimientos, particularmente, la predicación del evangelio y el enriquecimiento de “la clase media de los países conquistadores”.⁴¹⁸ En Europa, entre tanto, a principios del siglo XVI, se presentan movimientos reformadores religiosos, que Granados advierte como “heréticos”: las “causas de la reforma”, dice, se deben al “influjo de las doctrinas heréticas de los albigenses”; mientras los precursores de la reforma son “los enemigos del pontificado, cuyas perversas actuaciones se manifestaron” desde principios del siglo XIV. Así, Juan Wicleff y Juan de Hus, “formularon gran parte de los errores que luego abrazaron los protestantes”; el primero, ataca a la Iglesia, mientras Hus es un “extraviado” por opiniones ajenas. Lutero, por su parte, realizó la reforma para “poder vivir más licenciosamente”. En últimas, la reforma religiosa tenía como propósito la persecución de los fieles católicos y la usurpación de “los bienes de las iglesias y monasterios para enriquecer a los sectarios”. La contrarreforma, por su parte, fue la “acción católica encaminada a contrarrestar la acción del protestantismo”, mediante el empleo de “medios espirituales”; buscaba “reformular las costumbres”, y por tal razón, si los protestantes “usaron la violencia para imponer sus errores, los católicos se vieron también obligados a usar de la fuerza material”; por tanto, la Inquisición, como “medio preventivo de que usó la Iglesia”, para regenerar las costumbres, era totalmente válido; de esta manera, “el número de los suplicios... y los procedimientos de la Inquisición, está demostrado que han sido escandalosamente exagerados por los adversarios de la Iglesia”.⁴¹⁹ De esta manera, contrapone la conquista española, como “odisea” civilizadora, a los movimientos reformistas de Europa, que guardan el matiz de la perturbación nefanda y sin Dios.

La *Historia patria* para segundo grado, advierte que, aun cuando la conquista conllevó violencia por el hábito de los españoles a la guerra, ésta “no fue tan destructora como en otras naciones” y trajo resultados alentadores: “los hispanos, aunque satisfacían sus ambiciones de lucro, veían en el indio convertido, a un hermano, y respetaban las leyes que le protegían”; además de esto, le “comunicaron al indígena su religión, su lengua y sus costumbres, no lo despreciaron racialmente y mezclaron su sangre con la suya”, de lo que devino, por una parte, la mayoría de la población colombiana y, por otra, una “nueva era de nuestra historia”, que marcó la “decadencia de las creencias y costumbres indígenas” y el progreso material con el surgimiento

⁴¹⁸. Rafael M. Granados, *Historia Universal*, Vol. III, *Edad Moderna y Contemporánea*, Librería Voluntad, Bogotá, 1959, pp. 18-35.

⁴¹⁹. *Ibid.*, pp. 36-44.

de nuevas industrias, prevalencia de la agricultura y “un provechoso intercambio en el comercio con Europa”.⁴²⁰ Así, se presenta un paulatino cambio en las sociedades, sin alteraciones sociales y en un clima de alteridad, con un propósito que los autores advierten como previsto: el de la sustitución de la barbarie por la civilización y el progreso.

La *Historia patria ilustrada* para quinto de primaria y primero de bachillerato, hace una recapitulación de la vida de Colón, sus proyectos, la tenacidad en la idea de realizar el viaje para llegar a la India, las “penalidades” que debió afrontar en la consecución y realización de su empresa para, finalmente, al alcanzar tierra, “llenos de gratitud cayeron de rodillas y cantaron el *Te Deum*”; luego, Colón, “desenvainó la espada, hincó las rodillas” y tomó, “en nombre de Dios y de mi rey, que lo es de Castilla y de León... posesión de estas tierras”; a su regreso, dejó en las tierras “descubiertas”, “hombres valientes que voluntariamente aceptaron quedarse”. El recuento que realiza el autor se presenta en un ambiente de religiosidad, en el que las acciones de Colón se proponen como anunciadas y dirigidas por una entidad superior y siempre como una prueba en la que Colón debe afrontar el sufrimiento para alcanzar sus objetivos que, desde el inicio, el autor da por sentado cuáles son: el “descubrimiento”; de allí que, gracias a ello, “Colombia lleva con orgullo el nombre inmortal del descubridor”.⁴²¹

Por otra parte, presenta la conquista enumerando las hazañas de los conquistadores, indicando que éstos realizaron tales proezas guiados por el “espíritu conquistador” que adquirieron los españoles durante ocho siglos, intentando sacar a los “árabes invasores de su territorio”, en donde “aprendieron sus hijos a luchar con indomable bravura al lado del Cid y de todos los héroes de esa época caballeresca”. Pero si bien había conquistadores ávidos de oro, al lado de ellos se encontraban los misioneros, quienes “procuraban, con regalos y tierna caridad ganarse la voluntad de los naturales, suavizar sus costumbres, mejorar su cultura y enseñarles a practicar la ley evangélica”.⁴²² De manera que, advierte el autor, “como colombianos debemos admirar y aplaudir el valor de la raza española y su esfuerzo para fundar ciudades, organizar escuelas y asilos, levantar templos y proporcionar a los aborígenes progreso y bienestar” y, lo que era más, aun cuando “cometieron injusticias y crueldades”, fue “porque necesitaban andar siempre listos

⁴²⁰ Silvestre del Campo y Hno. Justo Ramón, *Historia patria ilustrada*, segundo curso enseñanza primaria, *op. cit.*, p. 28 y ss.

⁴²¹ Hno. Estanislao León, *Historia patria ilustrada*, quinto año de primaria y primero de bachillerato, *op. cit.*, pp. 9-15.

⁴²² *Ibid.*, p. 38.

para defenderse de los graves peligros que sin tregua les amenazaban”, y para justificar lo anterior, cita a Andrés Bello en la premisa de que “atroz o no, a la conquista le debemos el origen de nuestro derecho y de nuestra existencia; mediante ella vino a nuestro suelo toda la civilización y toda la cultura que pudo pasar por el tamiz de las preocupaciones de la época”.⁴²³

Por su parte, los hermanos maristas, en su *Historia patria*, aducían que el descubrimiento y conquista había sido una “época” que “se caracteriza por la proeza maravillosa que realizaron los capitanes y adelantados de España al recorrer, explorar y someter al dominio español” las tierras de América; los conquistadores “cumplieron una verdadera epopeya al someter, con un puñado de soldados, el Nuevo mundo”. Esta odisea había sido el resultado del “deseo de riquezas y la ilusión de El Dorado, al mismo tiempo que una convicción de cruzada religiosa al querer implantar su fe en los nuevos países”.⁴²⁴ Una postura similar se encuentra en el texto de Javier Gutiérrez Villegas, para quien el descubrimiento, de manera incuestionable, fue “realizado el 12 de octubre de 1492 por Cristóbal Colón”, quien “vino al Nuevo Mundo en cuatro ocasiones y en la última pisó tierra”, mientras que la conquista, “contempla la lucha tenaz de los españoles por implantar la civilización”, enfrentando penalidades que “parecían invencibles”,⁴²⁵ para que, finalmente, tales dificultades rindieran sus frutos. En textos más recientes, bien entrada la década del setenta, el “descubrimiento” es advertido como un “éxito” gracias al persistente trabajo de Colón; la conquista fue realizada siguiendo unos criterios estrictos, que contemplaban aspectos clave, como la religión, que, por su carácter de “cruzada”, buscaba hacer parte “en la hazaña de la conquista” y, entre otros, lo jurídico, mediante el empleo de documentos como el *Requerimiento*, con el que “el conquistador español, hacía saber a los indios que venía en nombre de un rey poderoso, respaldado por el pontífice de Roma, a incorporar sus tierras a los dominios de aquel rey y a darles la fe católica”.⁴²⁶

En esta dirección, Manuel José Forero escribía en 1942 que, de manera indudable, “sabemos que el descubrimiento de América se debió a Colón”, pero que “la totalidad de las regiones que forman este continente fue obra de muchos individuos”; así, desde que en España se había tenido

⁴²³. *Ibíd.*, p. 39.

⁴²⁴. Hermanos Maristas, *Historia patria*, enseñanza media, cuarto año, *op. cit.*, p. 16 y ss.

⁴²⁵. Javier Gutiérrez Villegas, *Historia de Colombia*, quinto grado de primaria, *op. cit.*, p. 9.

⁴²⁶. Ana Victoria Navarro y otros, *op. cit.*, pp. 29-46.

noticia de nuevas tierras, “comenzaron a formarse expediciones de hombres valientes, audaces, aventureros”, que habían recibido “el nombre de conquistadores”, cuyo “resultado de sus jornadas y de su valentía fue la conquista”;⁴²⁷ por tanto, “las aventuras de los conquistadores y descubridores son algo verdaderamente asombroso, porque ellos tuvieron que sobreponerse y vencer todos los obstáculos que se les ponían delante de los ojos”; entre los conquistadores, descollaba Jiménez de Quesada, quien no era “un hombre vulgar, sino que perteneció a una distinguida familia”, y quien “en el valle de los Alcázares resolvió... fundar una ciudad que fuera centro de sus actividades futuras”.⁴²⁸ Así, el descubrimiento y conquista se presentan como empresas planificadas, que obedecían a designios, realizadas por seres valientes y audaces, con propósitos determinados.

En su *Historia patria*, para cuarto grado, el mismo autor refiere sobre el descubrimiento, al que considera como “un suceso de extraordinaria importancia para la humanidad”, que fue un encuentro pacífico entre los europeos y los indígenas. Al llegar a la isla de Guanhaní, cuya belleza los impresionó, “para no asustar a los indígenas, los llamaron haciéndoles señas”, les obsequiaron regalos “y les prometieron amistad y paz”,⁴²⁹ aun cuando desconocían el idioma. En torno a la conquista, comenta que ésta fue realizada “por expedicionarios que recibían el nombre de *conquistadores*, pues tomaban posesión de estos territorios en nombre del rey de Castilla y de León y los sometían a su dominio y autoridad”, de manera que, los conquistadores, en la Nueva Granada, “habitaron en casas construidas por los aborígenes y conocieron las manifestaciones de su inteligencia y de su amor al trabajo”;⁴³⁰ además, conocieron diversos animales y plantas, a la vez que trajeron otras especies animales y vegetales de España. De esta manera, difiriendo de su anterior postura, estos sucesos se presentan de manera idílica, en la que no hay vencedores ni vencidos.

Así, era una cuestión generalizada la tendencia de la inferioridad de América frente a Europa, y mediante este ambiente de enseñanza se buscaba el ciudadano ideal: América había contraído una deuda con Europa, pues al contrario de los ingleses en Norteamérica, los españoles realizaron

⁴²⁷. Manuel José Forero, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*, op. cit., p. 34.

⁴²⁸. *Ibíd.*, pp. 36-49.

⁴²⁹. Manuel José Forero, *Historia patria*, op. cit., lección 4.

⁴³⁰. *Ibíd.*, lección 7. subrayado en texto.

obras en beneficio de los indígenas: “dictaron sabias leyes para protegerlos y fomentar el desarrollo de sus colonias”, además, “mezclaron su sangre con los amerindios y con los negros y les infundieron su espíritu idealista de amor a la independencia, a las aventuras y empresas difíciles”; por tanto, “América es hija de Europa”.⁴³¹

2.4. La época de la colonia

El hermano Justo Pastor, en su *Historia de Colombia*, consideraba que había sido “la colonia el tiempo en el cual se obraron, en un prolongado silencio de gestación, las profundas transformaciones que debía causar el descubrimiento”, esto es, “la *fusión de razas*”, como “uno de los gérmenes activos de las democracias hispanoamericanas”; la “*conversión* de casi todos los pueblos indígenas a la religión católica, sin violencia”; al mismo tiempo, la “difusión de la lengua de Castilla por casi todo el continente”; la “transformación económica” que, aun cuando había sido lesiva para los indígenas, había sido “generosa en sus bienes: adelantos en la minería y la agricultura, gracias a instrumentos más perfeccionados, a la mejora de las comunicaciones, a la introducción de nuevas plantas y de la casi totalidad de nuestros animales domésticos”, pero lo que era más, “la civilización de esta porción del mundo, mediante el progreso material, la difusión del idioma castellano, de la religión católica, de las costumbres europeas, de las artes y la cultura”;⁴³² es decir, el proceso colonizador obedeció a una obra debidamente planificada por España, cuyos beneficios se advertían a la vista.

Por otro lado, para Rafael M. Granados, quien insinuaba la historia como el recuento de las “gestas” y “proezas” de los españoles, encontraba que la colonia, “no es tan brillante como la conquista; es más monótona y muchos de los hechos se hallan confundidos en penumbras legendarias”.⁴³³ Sin embargo, encontraba, a partir de un listado de personas, gobernantes y eclesiásticos ilustres, hechos positivos durante esta época, considerando que las realizaciones habían conllevado la instauración de la cultura, particularmente desde la labor de la Iglesia. Así, “durante la época colonial, la Iglesia siguió siendo el *amparo de la raza vencida y de la raza negra*; dulcificó la suerte de ellas; siguió repeliendo las tropelías de los amos y urgió de éstos,

⁴³¹. Federico Arbeláez Lema, *Geografía Universal. América, Oceanía, Regiones polares*, Editorial Voluntad, Bogotá, 1970, p. 48.

⁴³². Hno. Justo Pastor, *Historia de Colombia, op. cit.*, p. 10 y ss. Las ediciones de 1957 y 1960 guardan idénticos planteamientos.

⁴³³. Rafael M. Granados, *Historia de Colombia*, p. 7.

como en los tiempos de la conquista, el cumplimiento de la justicia y de la caridad”. Al lado de esto, los misioneros habían protegido las fronteras y sin cuyo trabajo “no tuviéramos hoy que deplorar tantos desgarramientos del suelo patrio”; la Iglesia había formado “ciudadanos amantes del orden, cumplidores del deber, quienes llegada la hora del sacrificio en los días tormentosos de la independencia supieron inmolarse por la patria”; de esta manera, hacia el final de la colonia había en el país “una pléyade de hombres preclaros en él nacidos”, que “auguraba el porvenir de una patria grandiosa”.⁴³⁴ Este énfasis se mantiene en otras obras y autores, aun en colaboración: de las instituciones coloniales, la Iglesia cumpliría papel importante en la formación de la sociedad, desde la evangelización de los pueblos indígenas, hasta la educación.⁴³⁵ En torno a las instituciones coloniales de explotación indígena, apenas las menciona: la encomienda se había creado “para abogar por los naturales, acostumarlos a vivir en sociedad, enseñarles el castellano e intensificar su evangelización”; los resguardos, “eran tierras que las autoridades adjudicaban a cierto número de familias indígenas para que las cultivaran”, y cuyo objeto radicaba en “amparar al indio contra la miseria y la opresión”; de igual manera, “las reducciones tenían por objeto acostumar a los aborígenes a vivir en poblados” para formar en éstos “hábitos sociales”; finalmente, los autores advierten que la mita “fue una de las cargas que más agobiaron a los indios” en razón de “los trabajos forzados”; sin embargo, su situación hubiese sido aún más crítica sin la “protección de los misioneros”.⁴³⁶

Para el hermano Estanislao León, hacia 1550, con la instalación de la Real Audiencia en Santafé, se “puso fin a la conquista, época de ruidosas expediciones y de hazañas extraordinarias”, surgiendo la colonia, que duraría dos siglos y medio. Durante el régimen colonial “hubo tres formas de gobierno: el de la Real Audiencia...; el de los presidentes...; y el de los virreyes”. Con esto, España no pretendía en sus colonias únicamente beneficios económicos, “sino que se preocupó especialmente de propagar la fe, de impartir la justicia que protegiera por igual los intereses de todos los asociados y de desarrollar la cultura del mejor modo posible”,⁴³⁷ de cuya tarea se había ocupado la Iglesia. Estas premisas se completaban con un largo listado de personas ilustres, en los que figuraban los presidentes, virreyes y obispos.

⁴³⁴. *Ibíd.*, pp. 123-127. Subrayado en texto.

⁴³⁵. Silvestre del Campo y Hno. Justo Pastor, *Historia patria ilustrada, op. cit.*, p. 67.

⁴³⁶. *Ibíd.*, p. 62.

⁴³⁷. Hno. Estanislao León, *Historia patria ilustrada, tercer curso, op. cit.*, p. 76.

El punto de vista de los hermanos maristas sobre la colonia, se centraba en que, habiendo la conquista “sometido a los indios, y destruido a los más indómitos”, se daba inicio al régimen colonial, que tenía dos aspectos: uno, censurable por la explotación del colono y el gobierno español en América, y otro, el del “aspecto humanitario y civilizador”, cuya tarea se había realizado a lo largo de tres siglos, con el objeto de “convertir al indio y asimilarlo a la cultura cristiana”. En este sentido, se habían expedido “leyes previsoras y sabias” para la protección del indio, de manera que habían sido declarados vasallos de la corona, y en virtud de esto no eran ni siervos ni esclavos. Con el mestizaje, España había ordenado “escuelas de cristianización, y si las encomiendas dieron lugar a explotaciones hasta la esclavitud de los indios, su finalidad fue la de custodiar a los indios pacíficos y llevarlos poco a poco a la civilización cristiana”, lo cual se hacía evidente en que la mayoría de la población mestiza, “en su mayoría pertenecen a la religión cristiana”.⁴³⁸ Así, la colonia había conllevado el proceso civilizador, aun las dificultades, desembocando positivamente en la sociedad actual.

Para Javier Gutiérrez, en 1984, la colonia fue un “largo periodo, caracterizado por la paz y las sanas costumbres”, donde había “una vida de silencio, de quietud”, que iría “alimentando los gérmenes del descontento”, en razón de que todo giraba alrededor del virrey; de manera que, como todas las instituciones, por el “modo de gobernar parecen hechas para defender al español y perseguir a los naturales de América”,⁴³⁹ se generaron tensiones que darían paso a la independencia. Por su parte, Ana Victoria Navarro, advertía de modo breve, las instituciones que habían regido en el régimen de colonización española: la encomienda era la entrega de un territorio o población a un encomendero, “quien debía amparar a los indios, cristianizarlos y civilizarlos”, y percibía a cambio, “los tributos o servicios personales”; los resguardos, eran porciones de tierra entregados a los indígenas para que vivieran de sus productos, mientras la mita no era otra cosa que el “turno” que le correspondía al indio para “prestar los servicios personales en las minas o en los campos”.⁴⁴⁰

438. Hermanos Maristas, *Historia patria, op. cit.*, p. 17.

439. Javier Gutiérrez Villegas, *op. cit.*, p. 11.

440. Ana Victoria Navarro, *op. cit.*, p. 51.

La posición que manejaba Manuel José Forero difería levemente de las demás versiones. Creía que la colonia se caracterizaba por un gobierno en el que “todos los habitantes de nuestra patria tuvieron que obedecer las órdenes del rey de España; este dominio había sido “consecuencia de la conquista”; aun así, la colonia había legado “nuestro modo de ser y nuestras costumbres”; así, los colonizadores españoles habían prestado “un servicio extraordinario a nuestro país, puesto que trajeron las bases de la civilización”; es decir, “fueron la semilla que cayó en los surcos de Colombia hace cuatrocientos años, y prosperó en nuestra tierra”.⁴⁴¹ En su *Historia patria*, el mismo autor expresaba que, durante la colonia, “el rey de España quería que los habitantes de la Nueva Granada y de todo el territorio americano recibieran buen trato, y para eso dictó muchas leyes benéficas y favorables, que se conocen todavía y son admiradas por su espíritu de justicia y de bondad”;⁴⁴² en este sentido, la función de los presidentes del Nuevo Reino era la de “velar porque el país se mantuviera en paz”, y “fueran respetados los derechos de los vasallos”.⁴⁴³ Con todo, aun cuando había esclavos y los indios estaban obligados a los servicios personales, hubo preocupación por el “mejoramiento” de la vida de éstos; en esta tarea, fue “valiosa la participación de la Iglesia”, pues se ocupó “en la transformación de los indios salvajes hasta convertirlos en elementos activos de la cultura”, de modo que “la religión suavizó su carácter, les enseñó principios de perfección espiritual... y contribuyó poderosamente a lograr su incorporación a la vida civilizada”.⁴⁴⁴

En tal sentido, como nos recuerda Bernardo Tovar Zambrano, durante los años cincuenta, y aún posteriormente, había una evocación constante del hispanismo y de la historia colonial en virtud de los valores de la civilización cristiana que de allí emanaban y que contribuirían a salvar el país de la degradación en que había caído. Sin embargo, tal remembranza, realizada por el conservatismo, tenía fines políticos específicos, particularmente desde la influencia de Franco, quien durante la guerra civil española había hecho un llamado “a la nueva hispanidad”. Así, “un sector del conservatismo adhería al llamado bajo la exclamación de ‘viva la España Imperial y Católica’, proferida por Laureano Gómez, quien hablaba entonces de la defensa de la civilización

⁴⁴¹. Manuel José Forero, *Historia de Colombia, op. cit.*, pp. 52-56.

⁴⁴². Manuel José Forero, *Historia patria, op. cit.*, lección, 19.

⁴⁴³. *Ibíd.*, lección 20.

⁴⁴⁴. *Ibíd.*, lección 23.

cristiana y de la *reconstrucción del imperio de la hispanidad*”,⁴⁴⁵ que podía advertirse en la aceptación y práctica de creencias e ideologías específicas y una posición de intolerancia frente a las ajenas.

2.5. La independencia y la república

El tema de la independencia se constituyó en la enseñanza de la historia en el tema por excelencia que brindaría ejemplos de sacrificio, de abnegación y entrega por la patria. Los héroes no serían únicamente los próceres, sino aun los soldados rasos, cuya virtud no era otra que la del sacrificio por la libertad. Sin embargo, los ejemplos habrían de perfilarse a partir de los próceres, personas ilustres, provenientes de familias adineradas o que gozaran de reputación en la sociedad. Así, Antonio Nariño, frente a los españoles, fue el “santafereño genuinamente criollo”, el “precursor de la independencia de la Nueva Granada, actor de la lucha heroica, y mártir de su apostolado emancipador”, cuyas cualidades se advertían en las “bellas dotes intelectuales” que le permitían sobresalir en el medio neogranadino. Aun así, su rica biblioteca guardaba libros de los filósofos del siglo XVIII, cuyas “ideas paganas” habían incubado la Revolución francesa, algunas de las cuales encerraban “algunos sanos principios sociales y políticos, como emanados de los más puros manantiales de teología y filosofía de Suárez y Tomás de Aquino”.⁴⁴⁶ Bolívar ofrece iguales consideraciones respecto a las ideas que habrían de influirlo: su maestro de primeras letras había sido don Simón Rodríguez, “hombre ilustrado pero extravagante, imbuido de las ideas rousseauianas, que quiso aplicar en la educación de su discípulo”, pero, “por fortuna, recibió éste, a partir de los catorce años, más benéficas influencias, como la de don Andrés Bello”.⁴⁴⁷ Así, los preceptos religiosos se constituirán, según el autor, en ideales de independencia, al lado del sacrificio y la abnegación por la patria; a la vez, el surgimiento de la república será consecuencia de una serie de batallas y de victorias, en las que las dificultades se presentan como pruebas que deben ser superadas.

Los próceres de la independencia fueron presentados por Rafael M. Granados como seres cuya predestinación no era otra que la llevar a efecto la tarea de salvaguardar la patria y cubrir de

⁴⁴⁵. Bernardo Tovar Zambrano, “El pensamiento historiador colombiano sobre la época colonial”, *op. cit.*, p. 98. Subrayado en texto.

⁴⁴⁶. Hno. Justo Ramón, *Historia de Colombia*, *op. cit.*, p. 86.

⁴⁴⁷. *Ibid.*, p. 126 y ss.

gloria sus nombres para la posteridad. Así, la ciudad de Santafé fue escenario del nacimiento del precursor, de manera que sería “la cuna afortunada de este hombre genial”, mientras que Villa de Leiva fue el lugar donde “entregó su grande alma a Dios”. Fue Nariño quien “inauguró una edad nueva: la de la independencia”. Desde muy joven se había dedicado a la lectura de diversos autores, pero, aun cuando “algunos de ellos influyeron perniciosamente en su ánimo hasta el punto de extraviar en él el dictamen genuinamente católico”, habría de volver “por el buen camino”, pues “Dios lo tenía para ser suyo y acrisoló su alma con dolor”. Esta misma equivocación se veía en el fundamento ideológico de la independencia: los derechos del hombre, pues aunque Nariño los había traducido e impreso, no eran más que “un conjunto de principios ambiguos, más propios para arengar a las multitudes, que para ponerse en práctica”.⁴⁴⁸

La vida de Bolívar está en función de la libertad: “después de legendarias proezas y gloriosos fracasos, el libertador Simón Bolívar”⁴⁴⁹ recorre el país, sacudiendo el yugo de la opresión. Así, va de batalla en batalla, afrontando dificultades, realizando sacrificios, generando victorias, por lo que es el padre de la patria. Las ciudades por donde transitó en su último viaje como “sublime proscrito”, fueron “afortunadas” con su estancia y presencia. En San Pedro Alejandrino, “entregaba su alma a Dios”; así, “su muerte fue solemne como la última llamarada del sol al ocultarse en el ocaso”.⁴⁵⁰

Al mismo tiempo, los héroes, como “Atanasio Girardot, quien sucumbió por la patria al tremolar la bandera sobre la cumbre del Bárbula”, o Ricaurte, por quien Bolívar había vencido en San Mateo: “el enemigo, en un arranque de osadía, escaló la casa en que Ricaurte custodiaba el parque”, y frente a esto, “el prócer que con mirada de águila comprendió la sublimidad del momento, prendió fuego a la pólvora”, y “un estrépito atronador fue su himno funerario”.⁴⁵¹ Así, el “deber antes que vida”, se presenta como el sacrificio, la inmolación por la patria. De esta manera, después de realizar un listado extenso de las grandes batallas, finalmente se daría lugar al

⁴⁴⁸. Rafael M. Granados, *Historia de Colombia, op. cit.*, p. 114 y ss.

⁴⁴⁹. Rafael M. Granados, *Historia Universal*, Vol. III, *op. cit.*, p. 193.

⁴⁵⁰. Rafael M. Granados, *Historia de Colombia, op. cit.*, p. 203.

⁴⁵¹. *Ibid.*, p. 151.

nacimiento de la república, en la que el autor advierte como corolario, que “el padre de la patria, al ver consumada su obra”, exclamaría, “¡Viva el Dios de Colombia!”.⁴⁵²

Durante el siglo XIX, las guerras civiles fueron el resultado del enfrentamiento entre dos bandos, uno centralista, con el que el autor se siente identificado, de manera que durante el gobierno de Pedro Alcántara Herrán, “este distinguido patricio”, realizó una serie de reformas que contribuyeron al bienestar del país, como la educación, mediante un nuevo plan de estudios; los jesuitas volvieron al país, y se inició la “obra de la evangelización del Caquetá”, y fue “un grupo de héroes de esta grandiosa epopeya”,⁴⁵³ quienes llevaron a efecto esta misión. José Hilario López, por el contrario, es visto por el autor como menos afortunado, pues, “en sus reformas religiosas... transigió con una cruda persecución religiosa que causó herida profunda al sentimiento cristiano y a la mayoría de los granadinos”.⁴⁵⁴

Así, la república había sido el resultado no sólo de las gestas patrióticas, sino de la función educativa de la colonia, pues “en esta obra grandiosa”, se “preparó la generación de los próceres”, tarea que igualmente correspondió a “la labor de la Iglesia”; en otras palabras, la “civilización” era el resultado de la labor silenciosa y sin descanso del clero.⁴⁵⁵ Durante la época de la república, mediante una “labor avasalladora”, esta tarea había continuado en manos de una “falange gloriosa de dirigentes”,⁴⁵⁶ de manera que todo cuanto se advertía en el país prodigaba su origen en tales esfuerzos. Sin embargo, Granados, siguiendo la línea de defensa de la Iglesia y de la “civilización”, advierte del conflicto generado por la Constitución de 1853, cuyo trabajo se había iniciado en el gobierno de José Hilario López. Por esta razón, López carece de méritos frente a sus realizaciones: la abolición de la esclavitud “correspondió al Congreso de Cúcuta”, mientras que López incurrió sólo en la sanción de la ley; construyó sólo ciento cincuenta kilómetros de carretera, a un precio “fabuloso que merecieron el calificativo de camino de terciopelo”; al lado de esto, la reforma religiosa se convirtió en “cruda persecución” que afectó a la “mayoría de los granadinos”, pues “la autoridad espiritual quedó sometida al juicio de los

⁴⁵². *Ibíd.*, p. 179.

⁴⁵³. *Ibíd.*, p. 215.

⁴⁵⁴. *Ibíd.*, p. 218.

⁴⁵⁵. Rafael M. Granados, *Historia de Colombia, La República, 1829-1949*, tomo II, sexto curso, Editorial Bedout, Medellín, 1950, p. 284.

⁴⁵⁶. *Ibíd.*, p. 285.

tribunales civiles, se abolieron los diezmos, se abolió el fuero eclesiástico”, además, López expulsó a los jesuitas mediante el empleo de leyes “anacrónicas” y “ridículos pretextos”; este desorden habría de generar el “desbocamiento de la prensa”, pues tales “bandadas de ladrones... pusieron en consternación a la nación”. Como era de esperarse, estos problemas y la persecución religiosa, generaron en 1851 una “insurrección conservadora”.⁴⁵⁷

Así, la Constitución de 1853, que se venía preparando desde el gobierno de López, era “lacónica” y “radical” que, incluyendo el voto popular para elegir gobernadores de provincia, a las que se les concedía atribuciones de estados federales, rompían con la unidad de la república y dejaban “abiertas las puertas al federalismo”, mientras “la autoridad del supremo mandatario” quedaba menguada. Por otra parte, la descentralización política había puesto en grave riesgo la unidad política, mientras la “descentralización instruccional produjo el caos en la enseñanza, con gran detrimento de la cultura intelectual”; se concedió “libertades absolutas a la prensa irresponsable”, lo cual condujo “a detestables abusos”; en esta reforma, advierte, había una “animada... hostilidad contra la Iglesia”, pues se “decretó la absoluta separación de ésta del Estado”, se “declaró la libertad de cultos y la abolición del Patronato”; es decir, “el derecho que habían concedido los papas a los reyes españoles para intervenir en los asuntos de la Iglesia en América”,⁴⁵⁸ y aun cuando reconocía que el Patronato había sido abolido desde la Independencia, admitía que la creencia en la existencia de ese derecho aun persistía.

De tal manera, las irregularidades de la Constitución de 1853 habían conducido a la guerra civil un año después. Uno de los que habría de oponerse había sido el general José María Melo, quien era “mediocre” y de “cultura intelectual deficiente”, de modo que “sus torpes actuaciones durante la guerra le revelaron nulidad política”; su ejército estaba compuesto por “los elementos más abyectos de la sociedad”, y mientras Melo no respetaba ni aun “las rentas parroquiales” y obligaba “a los particulares a contribuir al sostenimiento de la guerra”, su ejército se dedicaba a “vergonzosos desmanes”, compuesto como estaba de “chusmas secuaces”.⁴⁵⁹ Esto lo decía el autor en 1950, mientras arreciaba la violencia política en el país, y parecía hacer eco de las

⁴⁵⁷. *Ibíd.*, pp. 142-145.

⁴⁵⁸. *Ibíd.*, p. 147 y ss.

⁴⁵⁹. *Ibíd.*, p. 148 y ss.

reconvenciones de Laureano Gómez, quien desde *El Siglo* atribuía a la “chusma liberal”,⁴⁶⁰ los problemas que afrontaba el país.

Por otra parte, en el texto de Del Campo y el hno. Justo Ramón, se aduce que la independencia fue el resultado de “las enseñanzas dictadas en los principales colegios y universidades” del país, de manera que, cuando estalló la revolución, se “bañó de sangre generosa los campos floridos de la patria”, que “culminó victoriosamente en el Puente de Boyacá iluminada por la brillante espada del Libertador Simón Bolívar”.⁴⁶¹ Bolívar, “era caraqueño, de hidalga cepa española”, y desde muy temprano “sus claros talentos”, habrían de hacer de él, “un hombre extraordinario en que se adivinaba la futura grandeza de su destino”.⁴⁶² Estas premisas fueron consideradas por otros autores, al advertir que la educación brindada en la colonia había conducido a la revolución, pero una revolución despojada de elementos ideológicos franceses, que resultaban nefastos por la “carga” rousseauiana y la cuestión de los derechos del hombre, al mismo tiempo el engrandecimiento de los héroes era llevado hasta la idealización.

Estanislao León, encontraba en la independencia el resultado de unas causas que enumeraba desde la revolución comunera hasta la expedición botánica, y al lado de ello, los precursores, Miranda, Nariño y Torres. El primero, era “un noble caraqueño”, quien había tomado “la resolución de luchar por su patria”; el segundo, “sobresalía por su entusiasmo y amor a la libertad” y, en virtud de su primera prisión por la traducción e impresión de los derechos del hombre, “merece ser considerado como mártir de la patria por los sufrimientos que tuvo que soportar por ella” y, el tercero, se había educado “bajo la ilustrada influencia de José Félix Restrepo”, de manera que fue “en su época el abogado más competente del Nuevo Reino”, pues “su elocuencia era arrebatadora y convincente”.⁴⁶³

Estos rasgos que caracterizaban a los próceres se encontraban aún más sobredimensionados en personajes como Bolívar: “su inteligencia era clara; sus conocimientos notables y su elocuencia arrebatadora”, y tenía “una memoria feliz y poseía un alto don de gentes”; además, “sabía

⁴⁶⁰. “Intranquilidad por las andanzas de los señores gaitanistas”. En *El Siglo*, 5 de marzo de 1948, p. 8.

⁴⁶¹. Silvestre del Campo y Hno. Justo Pastor, *Historia patria ilustrada*, segundo curso, *op. cit.*, p. 87.

⁴⁶². *Ibid.*, p. 94.

⁴⁶³. Hno. Estanislao León, *Historia patria ilustrada*, *op. cit.*, pp. 114-116.

presentarse con elegancia y exquisito decoro”, de manera que las “ multitudes llegaban hasta el delirio en su presencia, y los soldados lo seguían con verdadera idolatría, y gozosos iban a la muerte cuando él dirigía las batallas”, pues era “el hombre predestinado para la libertad de la América”.⁴⁶⁴ De esta manera, la república era el resultado de los esfuerzos patriotas de un pequeño grupo de hombres “predestinados” para llevar a efecto estas hazañas. Sin embargo, los avatares que habría de afrontar la república, se hacían evidentes en los errores cometidos por algunos gobernantes, y expuestos por ejemplo, en la Constitución de 1853, con las consecuencias conocidas. Pero si esta constitución había generado enfrentamientos y una guerra civil, la Constitución de 1863 había dejado resultados amargos. En la redacción de ésta, en la Convención de Rionegro, se había excluido a los conservadores, y los convencionistas, divididos en grupos, habían provocado “durante las sesiones verdaderos momentos de zozobra e incidentes bochornosos”. La Constitución había “borrado el nombre de Dios”, por lo que era considerada como “una muda manifestación de ateísmo”; había ordenado “la separación de la Iglesia y el Estado” y la “libertad de prensa”, y gracias a ello, “sus desastrosos efectos”⁴⁶⁵ se habían hecho patentes en dos guerras civiles y cuarenta revoluciones en los Estados.

Un panorama distinto se hizo presente con el movimiento de la Regeneración, a cuya cabeza se hallaba Rafael Núñez, “legislador insigne, gramático crítico y gran patriota”, para quien “en el sencillo principio de justicia y libertad deben fundamentarse exclusivamente los derechos individuales”, mientras “la tolerancia religiosa” no debía excluir “el predominio evidente de las creencias católicas”. Por esta razón, la Constitución de 1886, “notable por la transformación benéfica que obró en la república”, tenía como fundamento la proclamación de “la religión católica en la nación como elemento esencial del orden”, al mismo tiempo que se determinaba “que la educación pública estuviera de acuerdo” con los principios del catolicismo.⁴⁶⁶

Los hermanos maristas veían las batallas de independencia como el lugar donde se hacían presentes personajes ilustres, que habían dejado “renombre inmortal en las páginas de la historia”; Antonio Ricaurte, había entregado “su alma al creador con un acto de heroísmo sublime”, mientras Atanasio Girardot había ofrendado “su vida por la patria” en Bárbula, “al

⁴⁶⁴. *Ibíd.*, p. 131.

⁴⁶⁵. *Ibíd.*, p. 230.

⁴⁶⁶. *Ibíd.*, p. 244 y ss.

clavar la bandera en la cima del cerro”.⁴⁶⁷ Esta concepción de grandeza y heroísmo se convierte en la descripción de los personajes de la república, en una serie de cualidades que los definen según sus acciones, inclinaciones religiosas y políticas: Tomás Cipriano de Mosquera, en su primer gobierno fue “acertado y progresista”, y luego “despechado”, fue dominado por “una manía de persecución antirreligiosa que lo llevó a deplorables excesos”; el arzobispo, Manuel José Mosquera, “de noble familia”, se “distinguió por su virtud y sabiduría”, era “eximio y virtuoso” y “una de las más puras glorias de la ciudad de Popayán”; Mariano Ospina Rodríguez, era “hombre de hogar, maestro sabio, legislador lleno de justicia, y magistrado honrado”; el poeta Julio Arboleda, era de “una vasta ilustración y de una extraordinaria preparación para su tiempo”; Vicente Arbeláez fue “uno de los prelados más virtuosos y meritorios de nuestra patria”.⁴⁶⁸

De modo más reciente, en 1984, Javier Gutiérrez Villegas dice de Bolívar que era “un hombre extraordinario que admiran y admirarán los siglos”, quien “descendía de noble y rica familia española”.⁴⁶⁹ Por su parte, Santander, había abandonado su carrera de derecho para tomar parte en la revolución, y los esfuerzos “en busca del enemigo” le había brindado la “victoria” y premiado sus “patrióticos esfuerzos”; José Antonio Páez, debido a su origen humilde, disponía de “fuerzas extraordinarias y valor para enfrentarse a los mayores peligros”, de manera que su vida era plena de “hazañas y aventuras”.⁴⁷⁰ Durante la república habrían de suceder agitaciones sociales generadas por las reformas constitucionales, como la de 1863, “que agudizaba el odio contra el clero y se establecía la lamentable separación entre la Iglesia y el Estado”, mientras se cambiaba el nombre a la “patria”, además de la concesión de libertades, “sin limitación alguna”.⁴⁷¹

Los enfrentamientos entre centralistas y federalistas en Bogotá, como interregno durante el proceso de la independencia, hacia 1812, fue comentado por el hno. Estanislao León como un conflicto en el que, ganando los centralistas, con Nariño como vencedor y quien fuera reconocido como presidente, “se mostró generoso con los vencidos”, quienes agradecidos “se

⁴⁶⁷ Hermanos maristas, *Historia patria, op. cit.*, p. 113 y ss.

⁴⁶⁸ *Ibid.*, pp. 202-219.

⁴⁶⁹ Javier Gutiérrez Villegas, *op. cit.*, p. 68.

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 81 y ss.

⁴⁷¹ *Ibid.*, p. 149.

comprometieron” con su causa. Sin embargo, el autor intenta dejar sentado de que esto fuera posible gracias a que Nariño, ante la noticia de la cercanía de los federalistas, “en un rasgo de confianza cristiana, nombró a Jesús Nazareno generalísimo del ejército”.⁴⁷² Por otra parte, durante las batallas de independencia, los héroes de Bárbula y San Mateo pronuncian frases que se advierten para la posteridad: Atanasio Girardot, quien “era devoto de Nuestra Señora de Chiquinquirá”, al clavar la bandera en el Bárbula, habría de exclamar: “si he de morir en esta batalla, permite, Dios mío, que clave mi bandera en la cúspide de este cerro”, mientras Ricaurte en San Mateo, “había volado en átomos”, dejando una “sublime lección”, y eternizado en el himno nacional, “deber antes que vida con llamas escribió”.⁴⁷³ En cuanto a la república, el autor deja en claro los mismos contenidos de su *Historia patria ilustrada*.

Una posición más moderada se halla en la *Historia analítica de Colombia*, en la que la independencia “fue el hecho más importante” durante el siglo XIX, y se generó motivada por una serie de “causas”; en ésta, fueron “nuestros antepasados”, los “pensadores y ejecutores de la independencia nacional, cosa que constituye la mayor de las glorias de Colombia”; así, como primeras causas, internas, en el modo de pensar y sentir de los próceres, frente a unas segundas causas de tipo externo, que concordaron con las primeras y fueron aprovechadas por los próceres.⁴⁷⁴ Frente a la república, el tratamiento que da a los diversos personajes, según su ideología política, es indistinguible, aun cuando mantiene una ligera crítica hacia las reformas de mediados del siglo XIX: la reforma de 1853 “aumentó la importancia de los municipios”, aun “con perjuicio y daño de la nación”; se suspendieron las rentas eclesiásticas, “de modo que la Iglesia carecía de los recursos para su culto”, y frente a la reforma de 1863, “no siempre los legisladores de Colombia acertaron al dictar sus disposiciones”, pues “algunas de las que fueron dadas en el siglo pasado, encontramos que fueron erróneas o perjudiciales”, e incluso, “en varios casos pusieron en peligro la estabilidad misma de la república”.⁴⁷⁵ Los términos con los que hace referencia a los próceres de la independencia, difieren de la mayoría de autores; por ejemplo, en su *Historia patria*, comenta que el 20 de julio de 1810, habiendo pasado a segundo plano los

⁴⁷² Hno. Estanislao León, *Estudios Sociales 5º. Historia, geografía, cívica, urbanidad, relaciones humanas*, Ediciones Tem, Librería Stella, Librería FTD, Procuraduría de los Hermanos, Bogotá, 1974, p. 32.

⁴⁷³ *Ibíd.*, p. 37 y ss.

⁴⁷⁴ Manuel José Forero, *Historia analítica de Colombia, op. cit.*, p. 5.

⁴⁷⁵ Manuel José Forero, *Historia de Colombia, op. cit.*, pp. 165-167.

funcionarios españoles, “el primer sitio en el manejo de los intereses sagrados de la Nueva Granada”, fue ocupado por “algunos granadinos modestos y sabios”.⁴⁷⁶ Por otra parte, las guerras civiles del siglo XIX habían irrumpido rompiendo con la tranquilidad y la paz que había buscado la independencia, pues “varias veces en el curso del siglo pasado Colombia se vio empobrecida a causa de las luchas armadas entre sus hijos”.⁴⁷⁷ El manejo que el autor daba a los temas en este texto se acomodaba al público al que estaba dirigido, cuarto de primaria.

En todo caso, los textos de historia en su relación de la independencia se vieron más inclinados en la exaltación del heroísmo y las virtudes de los héroes, como la abnegación y el sacrificio, con el manifiesto propósito de que se constituyeran en ejemplo. Así, la abnegación, el sacrificio por la patria se hace patente cuando el padre de Atanasio Girardot ofrece a Bolívar “el último hijo que me queda, porque todos han muerto por la patria”; de manera que siendo el joven el “único apoyo de mi familia y de mi vejez”, se lo entrega a Bolívar para que el libertador siga “el camino de la gloria”.⁴⁷⁸ El amor por la patria se presenta como el motor que mueve a los próceres, llegando incluso hasta la inmolación, si con ello logran salvarla. Después de la batalla en Bogotá, Nariño marchó al sur del país, pero allí, en medio en una batalla, quedó solo y abandonado; sin embargo, en “un arranque de heroísmo se entregó a sus enemigos para ver si podía así salvar la patria”,⁴⁷⁹ de manera que fue capturado y enviado preso a España. En igual sentido fueron presentados los sacrificios de Girardot y Ricaurte, pues éstos se deciden por el sacrificio antes que cejar ante el enemigo. Así, Girardot cayó herido de muerte en su intento de clavar la bandera en el Bárbula, y “con este acto de heroísmo mostró su grande amor a la patria”.⁴⁸⁰

2.6. De la hegemonía conservadora a los años cincuenta del siglo XX

La Regeneración fue considerada el punto de partida de la nueva era en la república, por el hno. Justo Pastor. Así, tanto como reforma política, fue una necesidad encaminada a “corregir los graves males que venía sufriendo la república”, que se expresaban en “el estado caótico y de

⁴⁷⁶. Manuel José Forero, *Historia patria, op. cit.*, lección 33.

⁴⁷⁷. *Ibid.*, lección 46.

⁴⁷⁸. Silvestre del Campo, *Historia patria ilustrada*, primer curso, Editorial Stella, Bogotá, 1950, p. 7.

⁴⁷⁹. Rafael M. Granados, *Historia de Colombia. Enseñanza primaria*, Editorial Pax, Bogotá, 1950, p. 51.

⁴⁸⁰. Hermanos Maristas, *Aprendamos nuestra historia*, Editorial Voluntad, Bogotá, 1945, p. 91.

inseguridad en que se vio sumido el país”, esto era, un “federalismo exagerado, excesivas libertades, ofensa al sentimiento religioso de la totalidad de los colombianos, y medidas lesivas de la independencia de la Iglesia o persecutorias contra sus prelados”. Por esta razón, al final de la guerra de 1885, cuando Núñez se entera de la derrota de los radicales, expresa que “la Constitución de 1863 ha dejado de existir”, y anuncia “el triunfo de la legitimidad”.⁴⁸¹

Rafael Núñez estaba “dotado de talento extraordinario”, era “observador fino, perspicaz, razonador, diplomático, dotado de férrea voluntad y gran conocedor de los hombres, influyó sobre ellos con su poderosa fuerza”; desde el punto de vista político, Núñez estaba “dotado de diáfana intuición, iluminado por luz clarividente y por larga y acuciosa observación practicada en su patria”.⁴⁸² Cuando Núñez expuso a los delegatarios de los Estados las ideas sobre la reforma, que “como estelas de luz debían iluminar los derroteros que habían de seguir los fundadores de la nueva patria”, éstas, siendo “normas tan sabias”, fueron de inmediato aprobadas.⁴⁸³ Así, la Constitución de 1886, retomó el nombre de Dios “como fuente suprema de toda autoridad”; la religión católica “fue declarada la de la nación”, obligando a “los poderes públicos a protegerla y respetarla”; la educación pública “quedó organizada en concordancia con la religión católica”, la prensa fue considerada libre en tiempo de paz, pero “se la hizo responsable cuando atentara contra la honra de las personas”; en resumen, la Constitución “restableció la unidad nacional, vigorizó la autoridad, dio libertad a la Iglesia y definió con claridad las libertades individuales”.⁴⁸⁴

El texto *Historia patria ilustrada* para segundo, hace referencia a la Guerra de los Mil Días como único conflicto suscitado durante el gobierno de los conservadores. El conflicto llegaría a su fin cuando se invocó al Sagrado Corazón de Jesús, mediante el voto de cooperar en la terminación de la construcción de la iglesia en su honor, en Bogotá. Desde entonces, la paz, que había sido un logro de la Constitución de 1886, había echado “los cimientos de la tranquilidad social, volviendo al gobierno unitario, dando libertad a la Iglesia católica, y poniendo límites racionales a las libertades públicas”; por tal razón, en la historia de Colombia, desde la reforma

⁴⁸¹. Hno. Justo Pastor, *Historia de Colombia, op. cit.*, p. 326 y ss.

⁴⁸². Rafael M. Granados, *Historia de Colombia, la república, op. cit.*, p. 198.

⁴⁸³. *Ibid.*, p. 214 y ss.

⁴⁸⁴. Rafael M. Granados, *Historia de Colombia, segundo curso, op. cit.*, p. 253.

de 1910 realizada por Reyes, “llevamos medio siglo de paz, y de importantes realizaciones en el campo del progreso”.⁴⁸⁵ Las últimas administraciones de la hegemonía conservadora, ofrecen al hno. Estanislao León oportunidad de contar brevemente las cualidades y los logros de los presidentes: Pedro Nel Ospina, había ocupado “puestos notables en la política”, había organizado la hacienda pública, la creación de bancos, el avance de los ferrocarriles, de manera que cuando falleció, dejó a “los colombianos, admirables ejemplos de patriotismo, de probidad y de infatigable labor”. Por su parte, Abadía Méndez era un “abogado sobresaliente” y “muy versado en todos los ramos del gobierno”, y había ocupado “puestos notables en la administración pública”; había realizado muchas obras públicas, y en su gobierno “hubo un levantamiento huelguístico en la zona bananera de Santa Marta y fue turbado el orden público”, pero, “afortunadamente el general Carlos Cortés Vargas pacificó la zona en poco tiempo”.⁴⁸⁶

La república liberal, particularmente la reforma constitucional de López Pumarejo, fue vista por Granados como “fruto del plagio de algunas constituciones europeas”; aun más, se “introdujeron algunas reformas contagiadas de socialismo en lo referente a la protección del trabajo”, y “borraron del preámbulo de la Constitución el nombre de Dios”, y las “fórmulas constitucionales que reconocían a la religión católica como esencial elemento de orden social”, y el artículo en el que se establecía que la labor de la educación estaba “organizada y dirigida en concordancia con la religión católica”.⁴⁸⁷ En este sentido, el hno. Justo Ramón consideraba que en la reforma de 1936 se habían presentado las mismas fallas que en la Constitución de 1863, al ser obra de un solo partido, y advertía que sobre estos hechos “no se pronunciará en igual forma la posteridad”.⁴⁸⁸ El hno. Estanislao León enfatizaba sobre estos aspectos, considerando que, durante la primera administración de López Pumarejo, con la reforma constitucional, “se desconoció la obligación de respetar y proteger la religión católica”, de manera que había gobernado el país “con las doctrinas de su partido”.⁴⁸⁹

⁴⁸⁵. Silvestre del Campo y Hno. Justo Pastor, *Historia patria ilustrada, op., cit.*, pp. 147-149.

⁴⁸⁶. Hno. Estanislao León, *Historia patria ilustrada, op. cit.*, p. 263 y ss.

⁴⁸⁷. Rafael M. Granados, *Historia de Colombia. La república, op. cit.*, p. 271.

⁴⁸⁸. Hno. Justo Ramón, *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial. Independencia y república*, Librería Stella, Bogotá, 1960, p. 375

⁴⁸⁹. Hno. Estanislao León, *Estudios sociales 5º, op. cit.*, p. 121.

Para los hermanos maristas, la administración conservadora a partir de 1946, se había caracterizado por tener como jefe de Estado a Ospina Pérez, quien “pertenece a ilustre familia que figura desde el siglo pasado en el servicio de la nación”; se había “destacado en su vida pública como notable ingeniero, sagaz economista, parlamentario entendido en cuestiones financieras, y gobernante sereno y al mismo tiempo varonil para afrontar la insurrección anarquista”, pues “su valerosa actitud en el 9 de abril de 1948”, sirvió para someter “con entereza el motín popular y anarquista de las turbas dirigidas para perturbar el orden constitucional y la Conferencia Panamericana que entonces sesionaba en nuestra ciudad”.⁴⁹⁰ Laureano Gómez era un “luchador en el parlamento y político de gran visión”, pero por graves quebrantamientos de salud, ocasionados por “el intenso afán de su acción gubernativa”, se vio obligado a renunciar.⁴⁹¹

Así, para Gutiérrez Villegas, Gómez fue “uno de los caudillos conservadores más combatidos y combativos”, y era un “orador brillantísimo”; sin embargo, en consecuencia de su retiro forzoso, fue reemplazado por Urdaneta, para quien “fue prácticamente imposible mantener el orden público, alterado desde los oscuros días del 9 de abril”, en el que “se presentaron en diversas regiones brotes de violencia, saqueos, asesinatos, que obligaron a implantar el más severo control por parte de las fuerzas armadas”.⁴⁹² Así, al lado de las cualidades que definen a los presidentes, se presentan “hechos” de violencia cuyo origen se halla en extrañas fuerzas que alteran el orden público.

A su vez, Emeterio Duarte veía en Ospina Pérez al “ilustre presidente, por su espíritu de servicio, gran patriotismo y desinterés público”, quien durante “la emergencia del 9 de abril, en que fue asesinado el líder popular Gaitán... asumió una conducta que lo tiene catalogado como ejemplar de mandatarios americanos”, al pronunciar la frase que lo hizo célebre: “para la democracia, dijo cuando *asaltaban las turbas su palacio*, significa más un presidente muerto que un presidente fugitivo”; de igual manera, Laureano Gómez era un “ilustre estadista, quien ha prometido hacer un gobierno ejemplar para todos los colombianos, lo que indudablemente realiza

⁴⁹⁰. Hermanos maristas, *Historia patria, op. cit.*, p. 272 y ss.

⁴⁹¹. *Ibid.*, p. 274.

⁴⁹². Javier Gutiérrez Villegas, *op. cit.*, p. 201 y ss.

atendidas sus múltiples condiciones de probidad, honradez, acendrado patriotismo y gran preparación”.⁴⁹³

Por su parte, Manuel José Forero difiere de las demás posturas en torno a la hegemonía conservadora y la era de progreso, paz y bienestar que traía consigo. A finales del siglo XIX y principios del XX, Colombia “estaba empobrecida” como consecuencia de las guerras civiles e imperaba la desconfianza entre la población. Durante el gobierno de Marroquín se desarrollaba la Guerra de los Mil Días, de manera que en el país “reinaba la inseguridad”, pues “los campos se veían amenazados por cuadrillas de bandoleros que se apoderaban de los bienes de los campesinos, y aun les daban muerte contando con la impunidad que la confusión de los ánimos producía”. Al mismo tiempo, “las industrias y el comercio decayeron”, y así, el presidente, que gozaba de simpatías, empezó a generar descontento. A tal panorama, habría de sumarse la separación de Panamá, “sin que Colombia pudiera impedirlo”, y lo que era peor, sin intentar “someter a los insurrectos que se pronunciaban así contra la soberanía del país a que había estado unido el Istmo”.⁴⁹⁴ Aun así, admitía que una de las virtudes de los gobiernos conservadores, al final de la hegemonía, había sido “la honradez en los asuntos administrativos”.⁴⁹⁵ El cambio de gobierno a partir de 1930, pasa inadvertido para el autor en cuestión de ideología política y aun en cuestión de realizaciones: López “apoyó la reforma de la constitución de 1886, que se hizo en efecto por medio de un acto legislativo”.⁴⁹⁶

De esta manera, creía que “la historia patria ha escrito siempre con orgullo los nombres de sus gobernantes, en cuanto ellos hayan trabajado con eficacia en la prosperidad de los colombianos”, y “realizado acciones dignas del aplauso y de la gratitud de todos”; por esta razón, “en las grandes páginas de la historia aparecerán con letras de oro los nombres de quienes han sacrificado su tranquilidad personal para servir desde la presidencia de Colombia a sus compatriotas”, y el país podía estar orgulloso “de que en todas las categorías de ella haya servidores desinteresados de su adelanto”; en tal sentido, “la niñez y la juventud de Colombia

⁴⁹³. Emeterio Duarte S., *Instrucción y educación cívica para la enseñanza primaria y preparatoria de bachillerato*, Editorial Iqueima, Bogotá, 1952, p. 120. Subrayado nuestro.

⁴⁹⁴. Manuel José Forero, *Historia de Colombia*, *op. cit.*, p. 198.

⁴⁹⁵. Manuel José Forero, *Historia analítica*, *op. cit.*, p. 413.

⁴⁹⁶. *Ibid.*, p. 416.

estudian la historia nacional para leer los elevados ejemplos que ella ofrece”.⁴⁹⁷ Estos ejemplos se hallaban en el papel que habían desempeñado los gobernantes, que se sucedían unos a otros como “un emblema de la legitimidad en la sucesión del poder”,⁴⁹⁸ y que en la actualización del conocimiento histórico, los autores sólo añadían los nombres de aquellos gobernantes que habían accedido al poder desde la última edición del texto.⁴⁹⁹

2.7. De la religión y de la educación cívica

Se ha mencionado que los pilares en los que se afianzaba la educación en los años cincuenta y hasta bien entrada la década de los setenta, se fundamentaban en la historia patria, la historia sagrada y la educación cívica. La historia, sin embargo, era considerada como la más apta “para toda suerte de disciplinas espirituales”, porque era “la más idónea y eficaz”,⁵⁰⁰ en función de los valores que debía transmitir y que se cimentaban en una combinación de principios religiosos, “hechos” históricos que se constituían en ejemplos de vida, y “valores cívicos”. Aun incluso, como advertía uno de los historiadores de los años cincuenta, Julio César García, se podía enseñar historia sin la recurrencia de los textos de historia; esto es, que se podían enseñar todas las asignaturas, pero “complementándolas con la información histórica que les pueda corresponder”,⁵⁰¹ en la que no escapaban los aspectos religiosos y morales.

No es por ello raro que, en los años cuarenta, aún en plena república liberal, la educación fuese profundamente religiosa, incluso en los cursos de ciencias: en la introducción a la *Iniciación a las ciencias*, para el primer año de bachillerato, el autor consideraba que “con el estudio de las ciencias así entendido, irás admirando paulatinamente la grandeza y la sabiduría de Dios”, y más adelante, en la lección preliminar, en la que invitaba a los estudiantes a realizar un paseo para observar la naturaleza, proponía que “el cielo no es la bóveda que aparenta ser”, sino “es cuanto Dios ha creado, cuanto vemos y cuanto no alcanzamos a ver”.⁵⁰²

⁴⁹⁷. Manuel José Forero, *Historia patria, op. cit.*, lección 59.

⁴⁹⁸. Germán Colmenares, “La batalla de los manuales”. En *Revista Universidad Nacional*, # 20, Bogotá, mayo-junio de 1989, pp. 77-80.

⁴⁹⁹. *Ibíd.*, p. 78. El texto del Hno. Justo Pastor S. C., *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial. Independencia y República*, en las ediciones de 1949, 1957 y 1960, varían exclusivamente en los añadidos que el autor introduce sobre los nuevos gobernantes de estos años.

⁵⁰⁰. Miguel Aguilera, *op. cit.*, p. 21.

⁵⁰¹. *Ibíd.*

⁵⁰². Hno. Idinael Henri, EE. CC., *Iniciación a las ciencias*, Colección La Salle, Bogotá, 1940, pp. 7-14.

Así, los cursos de historia estaban imbuidos con altos contenidos religiosos y de valoraciones morales que debían constituirse en ejemplos para la vida. De esta manera, los cursos de religión y de educación cívica fungían como complemento de la historia, a la vez que contribuían a reforzar la concepción del mundo, sin otra explicación que la que la realidad social ofrecía, y en cuya tarea se encomendaba a los maestros. Hacia 1952, el clérigo José Eusebio Ricaurte, se dirigía a los maestros para recordarles que “el maestro cristiano es el modelador de la almas, es el que despierta las inteligencias infantiles y las pone frente a la verdad... y siembra en la tierra fértil de la juventud las semillas de futuras virtudes”; por tal razón, “el maestro es el hombre predestinado para ser el conducto normal de la fe, que se produce por la enseñanza”, y quien tenía “por oficio cultivar esas semillas de verdad y de bien que colocaron en lo profundo de su alma los dones recibidos en el bautismo”, y de esta manera, el maestro “es el eco de Cristo, maestro sumo, maestro único”.⁵⁰³ Consideraba así mismo, que el maestro “era responsable ante Dios de esas almas”, que debía “formar para la patria y para la gloria”, y que el maestro que se dedicara sólo a desempeñar sus funciones sin acatar tales preceptos, lo hacía sólo “para ganar un sueldo” y no merecía “el título de maestro, sino es un asalariado que trafica con los bienes espirituales para convertirlos en medios materiales de propio provecho económico”.⁵⁰⁴

En esta dirección, los maestros debían transmitir los contenidos de los textos de historia, religión y educación cívica, no sólo adicionando las sugerencias de los autores, sino enfatizando los contenidos, como lo establecía la “advertencia a los maestros”, adjunta al decreto 2402 de noviembre de 1950. Así, el texto *Religión*, para primero de bachillerato, establecía como prioridad para el bienestar de los escolares, la necesidad de que éstos buscaran “salvarse”, y para ello, era “absolutamente necesario pertenecer a la Iglesia de Jesucristo, o sea a la Iglesia católica, apostólica y romana que es el medio ordinario que Dios ha establecido para salvar a los hombres”. Por tanto, quienes “no pertenecen a la Iglesia católica”, eran “los infieles, los herejes, los cismáticos, los apóstatas y los excomulgados”, cuyo destino, según san Marcos, sería la condenación eterna.⁵⁰⁵

⁵⁰³. Monseñor José Eusebio Ricaurte, *El Sembrador*, Editorial Pax, Bogotá, 1952, p. 120.

⁵⁰⁴. *Ibíd.*, p. 121.

⁵⁰⁵. F. T. D., *Religión*, primer curso de bachillerato, Editorial Champagnat, Hermanos Maristas, Librería F. T. D., Bogotá, 1954, p. 104 y ss.

Sin embargo, había otros medios de caer en el pecado, que consistían en abrazar los “errores modernos” que condenaba la Iglesia; esos “errores contra la religión”, se hallaban, entre otros, en el racionalismo, el materialismo, el laicismo, el socialismo y el comunismo. Así, “el racionalismo es un error que niega la revelación y sus misterios, los milagros que la prueban y la inspiración de los libros que la contienen”; por lo mismo, “el materialismo es un error de los que niegan la existencia de los espíritus”, que terminaba “prescindiendo de Dios”; el laicismo era un “error que ha cundido mucho por diversas naciones, es el sistema que pretende excluir toda influencia religiosa en la vida pública y hasta privada, para lo cual arranca de cuajo la enseñanza religiosa que se pretende impartir”; a su vez, “el socialismo es un error, a la vez religioso, político y económico, que se propone establecer un sistema social en el cual el Estado se encarga de organizar la producción colectiva para toda la sociedad, y la repartición de la riqueza entre sus miembros”, y lo que era más, “el comunismo sienta como principio fundamental la comunidad de bienes y proclama la abolición de todas las formas de gobierno conocidas, sustituyéndolas por comisiones administrativas”,⁵⁰⁶ eliminando todas las formas de autoridad.

Así, los cursos de historia eran reforzados con los cursos de religión y educación cívica, en cuyas clases los primeros hablaban de las virtudes de los próceres y los héroes de la patria, mientras los segundos reforzaban esos valores invitando a la práctica o rechazo de los principios que los habían identificado, esto es, la religión católica como elemento de civilización y repudio de ideas consideradas contrarias a los fundamentos de la civilización, advertidas inicialmente en las formas de vida de las culturas indígenas, los grupos revolucionarios del siglo XIX, que atentaban contra la “legitimidad”, y más adelante, el partido liberal, identificado con el comunismo.

En efecto. No cabe duda que, como resultado de la adhesión de Colombia a la lucha contra el comunismo, asumida en la IX Conferencia Internacional durante los avatares del 9 de abril de 1948, en Bogotá, esa “lucha” se manifestara con mayor intensidad, propagándose en todos los ámbitos de la vida cotidiana, desde la escuela hasta el hogar, y haciéndose aún más notoria en la Iglesia. En este sentido, decía el jesuita Valtierra, que el mundo enfrentaba una gran inquietud, a

⁵⁰⁶. *Ibid.*, pp. 201-204.

partir de la “gran amenaza mundial cada vez más aguda”, que se cernía sobre la tierra, pues “en los umbrales de la segunda mitad del siglo XX está la esfinge sangrienta del comunismo”. Aun así, proponía, esa gran inquietud se podía erradicar entregándose plenamente a Dios, pues la gran amenaza no era sino una simple vanidad de la historia, ya que sólo había crisis en las creencias.⁵⁰⁷

Se advierte así una preocupación tanto del Estado como desde la Iglesia por fomentar las ideas que conllevaran un mismo objetivo: la formación del ciudadano cristiano, obediente y fiel en la observancia de las normas emanadas de los textos y transmitidas en la escuela. En este sentido, no se puede considerar marginal que, en el segundo año de la dictadura de Rojas, mediante el Acto legislativo número 6 de 1954, se dispusiera la prohibición de “la actividad política del comunismo internacional”.⁵⁰⁸ Estas ideas perturbaban la paz y daban lugar, según el clérigo José Eusebio Ricaurte, a la “luchas de clases”, la cual consistía en “el odio mutuo entre ricos y pobres”, en razón de que el pobre se llenaba “de envidia y de odio contra el rico a quien creen más feliz, aunque en realidad diste mucho de serlo” y, de igual manera, se había “infundido en los obreros el odio, el deseo de subversión, de rapiña, y de una venganza que no es sino una manifestación de envidia”. Así, consideraba que era “naturalmente necesario que haya en la sociedad humana unos más pobres que otros”, pues “el mismo Jesucristo dijo que siempre habría pobres, y si es un deber advertir a los ricos sus deberes de caridad, y más que todo sus deberes de justicia para con los pobres”, era igualmente necesario “inculcar a los pobres el cumplimiento de sus deberes sagrados, de sus obligaciones”. Estas premisas eran justificadas en que “los pobres” serían “redimidos por Cristo; son llamados al reino de los cielos y tienen en la Iglesia un puesto altísimo de honor”; los pobres, además, “son humildes y sencillos, y bien sabemos que esas virtudes son las bases de toda santidad”; por tanto, la manera de erradicar la lucha de clases, no era otra que, en tanto los ricos y los pobres cumplieran cada quien con sus deberes; es decir, si se realizara la tarea de “santificar al pobre y al rico”, se estaría dando con ello “solución perfecta del problema social”.⁵⁰⁹

⁵⁰⁷. Ángel Valtierra, S.J., *Ante la crisis del hombre contemporáneo*, Biblioteca de Autores Contemporáneos, Editorial Santafé, Publicación del Ministerio de Educación Nacional, División de Extensión Cultural, Bogotá, 1956, p. 37 y ss.

⁵⁰⁸. *Constitución Política de la República de Colombia*, “Acto legislativo número 6 de 1954”, artículos 1º y 2º, Librería Voluntad, Bogotá, 1957, p. 126.

⁵⁰⁹. Monseñor José Eusebio Ricaurte, *op. cit.*, pp. 159-162

En la segunda mitad de la década de los sesenta, las ideas de fray Mora Díaz sobre la función de los ricos y sus deberes hacia los pobres, estaban vigentes. La Iglesia, en sus posturas, consideraba que los ricos y “las riquezas son necesarias y justas porque Dios lo ha considerado así, pero que debe repartir también entre los pobres, dando a la Iglesia lo que los pobres necesitan”, pues los ricos “sólo están administrando unos bienes que son de Dios”; al mismo tiempo, la Iglesia dejaba sentado que, realizando esta tarea, ricos y pobres podrían reconciliarse en el cielo, pues “la verdadera vida es la celestial y no se necesitan los bienes terrenales”. De esta manera, con ironía se preguntaba el autor, “¿qué sería de vosotros, pobres y miserables, si no fuera por los ricos?”.⁵¹⁰

Así las cosas, los libros de texto de religión estaban dirigidos a sustentar la realidad social, ya explicada y legitimada en la enseñanza de la historia patria, con cuyos héroes, próceres y personajes ilustres, las clases adineradas se identificaban. Si cada quien realizaba su función, la paz social sería un hecho, y se podría gozar de los premios. El *Catecismo de la doctrina cristiana*, curso superior para colegios de segunda enseñanza, recordaba a los estudiantes lo que sucedería a quienes cometieran pecados graves, que consistía en pagar penas eternas, “porque la eternidad de las penas del infierno es el único medio eficaz para retraer a los hombres del pecado”. De modo contrario, quienes hubiesen “muerto en gracia de Dios”, irían al cielo, que “es el lugar de eterna y perfecta felicidad” y al cual sólo podrían entrar los “justos”; así, la felicidad de los justos en el cielo consistía en “la posesión perfecta de todo bien” y en “la carencia absoluta de todo mal”.⁵¹¹

De esta manera, con el fin de contrarrestar el mal, el autor recomendaba la práctica de las obras de misericordia, en especial, “la caridad a los pobres”, como absolutos necesitados.⁵¹² Estos necesitados debían corresponder, como “súbditos para con sus superiores”, mediante el respeto, el amor y la obediencia; así mismo, si los pobres fuesen particularmente “sirvientes” de

⁵¹⁰. Francisco López, *Proceso al poder religioso en Colombia*, Editorial Hispana, Bogotá, 1968, p. 220. Según el autor, para este año Colombia tenía una población de 18.000.000 de habitantes, entre los cuales, “15 millones viviendo en estado primitivo, abandonados por el Estado, la Iglesia católica y los partidos políticos; 9 millones de analfabetos; 900 mil colombianos (el 5%) reciben el 40% del ingreso nacional; 17 millones cien mil colombianos (el 95%) reciben el 60%; un 3,5% de los propietarios son dueños del 65% de la tierra laborable; 4.456 personas son dueñas de la tercera parte de la tierra cultivable”. Ver, p. 238 y ss.

⁵¹¹. José Deharbe S. J., *Catecismo de la doctrina cristiana*. Curso superior para colegios de segunda enseñanza, Librería Voluntad, Bogotá, 1955, p. 128 y ss.

⁵¹². *Ibid.*, p. 229.

sus “señores”, debían tener en claro que, “a más de respetar, amar y obedecer a sus señores, deben los sirvientes servirles con diligencia y felicidad”; de no hacerlo, los sirvientes pecaban contra sus señores, “con desobediencias, terquedades y caprichos”; pecaban “con pereza y descuidos en el servicio...”, y pecaban “muy en especial si seducen al pecado a los hijos de la casa, o les ayudan a cometerlo”.⁵¹³ Los ricos, “amos y señores”, por su parte, a la vez que realizaran obras de misericordia, debían cumplir con una serie de deberes: “los amos y señores han de tratar a sus criados con paternal benevolencia”; debían inducirlos, de palabra y obra, “al cumplimiento de sus deberes de cristianos y al ejercicio de buenas obras”, hacer en todo lo posible por “apartarlos del mal y de las ocasiones que a él conducen”.⁵¹⁴

El padre jesuita, Vicente Gambón, en su manual de urbanidad cristiana, un texto que circuló en los años sesenta en Colombia, dirigido a los estudiantes de colegios católicos, les recomendaba practicar una serie de “deberes para con los criados”: no debían mirar “a los criados con desdén”; hacer en todo lo posible para evitar “superioridad” frente a ellos y tener “sentimientos de nobleza y compasión”; pedirles el cumplimiento de sus deberes, “con suavidad pero sin bajeza”; mantener alejados a los criados, sin brindarles confianza, pues “entre el hijo y el criado debe mediar una respetable distancia, tal que ni el hijo se rebaje a borrarla, ni el criado se atreva a hacerla desaparecer”; nunca dejar de “mirarlos como criados, y nunca jamás... tratarlos como amigos”; no admitir regalos de los criados, “acordándome siempre de mi dignidad y de la distancia que nos separa”; no “condescender con los criados” para evitar “encontrar peligros para mi alma”, y mostrar siempre “desconfianza a los criados”,⁵¹⁵ aun cuando esto resultara ofensivo para ellos.

Los textos de educación cívica contribuían en esta concepción. Emeterio Duarte, en su compilación de programas de educación cívica para la escuela primaria, en 1952, mostraba que la noción de autoridad que debía enseñarse en las escuelas rurales, para primer año, que incluía las escuelas de municipios como Pueblviejo, partía de la noción que empleaba el padre Astete en su catecismo: “Dios es un señor infinitamente bueno, sabio, justo y poderoso, principio y fin de

⁵¹³. *Ibid.*, p. 254 y ss.

⁵¹⁴. *Ibid.*, p. 259.

⁵¹⁵. Vicente Gambón, S.J., *Manual de urbanidad cristiana*, Eugenio Subirana S. A., Editorial Pontificia, Barcelona, 1962, pp. 54-59.

todas las cosas”, y toda autoridad que emanaba de él se manejaba en los estamentos sociales de manera jerarquizada, y era deber obedecerla para conservar “el orden, la tranquilidad y el progreso”.⁵¹⁶ Para tercer año, se recomendaba que, una de las manera de mantener el orden social, consistía en la “obligación de los patronos y de los trabajadores” de “cumplir cada uno con los deberes que tiene”, y que sólo así se evitaría la “lucha de clases, que son perjudiciales para patronos y obreros”.⁵¹⁷ Así mismo, en la tarea de mantener el orden y la tranquilidad, se hacía necesaria la práctica de derechos y deberes políticos; en estos últimos, para conservar la libertad del país, se establecía “defender la patria, aun con el sacrificio de la vida”.⁵¹⁸ Igualmente, en la búsqueda de una sociedad en paz, era indispensable la práctica de buenas costumbres, como el “amor a la patria, el idioma, la religión, la historia”.⁵¹⁹ El amor a la patria consistía en “cumplir religiosamente los deberes” que se “tiene para con ella, que son emanados de los que se tiene para con Dios”; por tanto, “los colombianos debemos estar a la defensa de la patria y al sacrificio de la vida, si ella lo necesitare”, lo cual se constituía en un acto de “civismo”, que “es el celo por las instituciones e intereses de la patria”.⁵²⁰ Sobre la religión, “la religión católica, apostólica, romana es la de la mayoría de los colombianos”, pues “los indios salvajes son idólatras y conservan sus dialectos”;⁵²¹ por lo demás, siendo la religión católica “la de los colombianos”, *los poderes públicos debían protegerla*, en razón de que era “*el principal elemento del orden social*”.⁵²² El conocimiento de la historia se fundamentaba en el acercamiento a las biografías de los próceres y sus virtudes para que sirvieran como ejemplos de vida.⁵²³ De igual manera, el respeto a la autoridad era requisito fundamental en la marcha del municipio; sin embargo, la autoridad eclesiástica se advertía por encima de la autoridad civil: “el señor cura párroco es el encargado de la autoridad espiritual de la parroquia” y, por tanto, “si es un deber del ciudadano respetar a las autoridades civiles, con mayor razón los católicos deben respeto y obediencia a las

⁵¹⁶ Emeterio Duarte S., *op. cit.*, p. 23.

⁵¹⁷ *Ibid.*, p. 49.

⁵¹⁸ *Ibid.*, p. 52.

⁵¹⁹ *Ibid.*, p. 63.

⁵²⁰ *Ibid.*, p. 99.

⁵²¹ *Ibid.*, p. 100.

⁵²² *Ibid.*, p. 130. Subrayado nuestro.

⁵²³ *Ibid.*, pp. 87-96.

leyes de la Iglesia”, pues “todo ciudadano, todo caballero, debe respetar a los sacerdotes y darles preeminencia por virtud del carácter sagrado de que están investidos”.⁵²⁴

La *Pequeña enciclopedia* para primero de primaria, recogía los fundamentos de Duarte en cuestión de autoridad: “Dios creó al hombre y todo lo que existe. Dios manda y hay que obedecerle. El principio de toda autoridad es Dios”; de manera que Dios, como autoridad, tenía representantes en la tierra, de manera jerarquizada, “pues de no hacerlo así resultan muchos desórdenes y grandes disgustos”.⁵²⁵ Recomendaba en la práctica de caridad hacia los pobres, cumplir con tal deber: “cuando nos pidan una limosna, debemos saber que es Dios quien nos la pide por medio de ese pobre, y así procuraremos desprendernos de algunos centavos, que Dios nos recompensará abundantemente en el Cielo”.⁵²⁶

A mediados de los años cincuenta, apareció un texto de educación cívica, de circulación gratuita, que tenía como propósito superar los problemas de “deficiencia de la cultura cívica del pueblo colombiano”, y que eran fundamento de “gran parte de los males que aquejan a la patria”.⁵²⁷ Establecía, sobre los sacerdotes, que éstos estaban “ungidos de dones sobrenaturales”, y que en razón de su jerarquía, estaban obligados a tener mayor perfección que los demás hombres, y ser “superior a ellos en nobleza de alma y dignidad”.⁵²⁸ En torno a la religión, advertía que había muchas religiones sobre la tierra, “pero no todas tienen la verdad”, en razón de que “una sola religión es la verdadera, porque Dios es uno solo, y no puede haber un Dios para cada religión”.⁵²⁹ Sobre el conocimiento de la historia, aseveraba “la historia recoge vidas heroicas que llegaron al martirio en la conquista de un ideal”, mientras había otras vidas “santificadas por la virtud, la piedad, el estoicismo”;⁵³⁰ así mismo, se hacía necesario respetar la tradición, pues ésta era “la base de la historia”, de manera que cumplirían “un deber de patria, quienes amen, respeten y defiendan la tradición, dulce venero de emociones, que perpetúa en la

⁵²⁴. *Ibid.*, p. 72 y ss.

⁵²⁵. Textos Pax S.J., *op. cit.*, p. 241.

⁵²⁶. *Ibid.*, p. 247.

⁵²⁷. María Guerrero Palacio, *Cartilla cívica*, Editorial Presencia, Acción Católica Colombiana, Bogotá, 1956, p. V.

⁵²⁸. *Ibid.*, p. 25.

⁵²⁹. *Ibid.*, p. 67.

⁵³⁰. *Ibid.*, p. 50.

conciencia nacional el alma de las edades pretéritas”.⁵³¹ En todo ello, debía acatarse la autoridad, pues aunque “el hombre es libre por derecho natural”, la autoridad era la “reguladora de la libertad individual, en servicio del orden social”, de manera que, la autoridad era por tanto, “la facultad de gobernar, de dirigir, de ordenar, de ejercer influencia y de merecer acatamiento y respeto”, o lo que era más, era la “potestad que tiene una persona sobre otra que le está subordinada”.⁵³²

El hno. Estanislao León, en sus *Estudios sociales* para quinto año de primaria, citando a Pío II, consideraba que, aunque Colombia estaba regida por una democracia, era preciso ejercer la autoridad de modo verdadero y efectivo, y reaccionando “contra la opinión equivocada que el justo predominio de la autoridad y de las leyes abre necesariamente el camino de la tiranía”.⁵³³ En la década de los setenta, la libertad de enseñanza se hallaba establecida en la Constitución, con la adición de que el Estado “tendrá, sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes”. En todo caso, el hno. Estanislao León interpretaba la libertad de enseñanza en la premisa de que “cada sociedad tiene derecho a enseñarse a sí misma en lo referente a su doctrina”, y por lo tanto, “la Iglesia, el Estado y los padres de familia tienen cada uno, en su esfera, derechos y obligaciones respecto a la enseñanza de *sus súbditos*”, de manera que, “la Iglesia que es la representante de Dios en la tierra, es la que debe establecer las normas precisas y los derechos particulares”, pues a ésta, Dios le había dicho, “id y enseñad a todas las naciones”.⁵³⁴ Así mismo, aun cuando desde el plebiscito de 1957 se había establecido que las mujeres tendrían los mismos derechos políticos que los hombres, el autor consideraba que el voto femenino debía tener un objeto diferente al establecido. Advertía que los problemas económicos estaban alejando a las mujeres y a las hijas de los hogares, que “el libertinaje predica el divorcio”, y “las modas acaban con el pudor”; por tanto, era misión de la mujer, mediante el voto, sostener “la santidad del matrimonio, la dignidad de la mujer y del niño, la importancia imprescindible de la religión” y aplacar con ello “las luchas sociales”; en esencia, la mujer podría reprimir “el libertinaje” y “encontrar los medios de salvar de la humillación y de conducir a la honradez y a la

⁵³¹. *Ibíd.*, p. 51.

⁵³². *Ibíd.*, p. 78.

⁵³³. Hno. Estanislao León, *Estudios sociales 5º*, *op. cit.*, p. 293.

⁵³⁴. *Ibíd.*, p. 297.

práctica de las virtudes religiosas a la infancia moralmente abandonada”;⁵³⁵ es decir, como en los años cincuenta, la función de la mujer en el ejercicio de sus derechos, se hallaba en el hogar.⁵³⁶

Así, tanto desde la enseñanza de la historia, la religión y la educación cívica, el sistema educativo estaba encaminado a “recristianizar” o recatolizar a la sociedad, mediante la introducción de “altas dosis de religión en el currículo” y en el propósito de purificar a la juventud de la corrupción que había generado el liberalismo;⁵³⁷ la moralización y recristianización, pretendían, a la vez, que la patria fuese comprendida desde la veneración de los héroes nacionales;⁵³⁸ es decir, religión católica y personajes ilustres se hallaban en estrecha relación en virtud de que se convertían en los portadores de la civilización. Sin embargo, esta tarea conllevaba un objetivo aún más complejo en la medida en que contribuía en la configuración de una visión del mundo, de una concepción de la realidad, de una aceptación del orden social, político y económico, donde la desigualdad y la exclusión hacían parte de la normalidad.

En efecto. Las finalidades de la narrativa de la historia patria —ya planteadas por los historiadores del siglo XIX—, pretendían “afirmar la necesidad del imperio de la ley sobre las pasiones”, la conservación de la influencia política y moral de la Iglesia católica, al lado de eventos políticos y de batallas, y se convertían en asuntos sagrados que debían asimilarse ritualmente,⁵³⁹ a la vez que reflejaban las condiciones sociales de los escolares, en la que unos se identificaban como descendientes o afines a los personajes ilustres, mientras otros fungían como subordinados, aun cuando compartieran, como en Puebloviejo, los mismos salones de clases.

Entonces, los niños permanecían en las escuelas rurales o urbanas de los pueblos pequeños, como el Puebloviejo, uno o dos años, llegando no más allá del segundo grado de primaria.⁵⁴⁰ Se hacía evidente este síntoma como resultado tanto de la ausencia de orientación a la que condujera

⁵³⁵. *Ibid.*, p. 310 y ss.

⁵³⁶. Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, *op. cit.*, p. 212.

⁵³⁷. James D. Henderson, *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*, Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, 2006, p. 516

⁵³⁸. Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, *op. cit.*, p. 213.

⁵³⁹. Germán Colmenares, “La batalla de los manuales”, *op. cit.*, p. 78.

⁵⁴⁰. La gran mayoría de la población de Puebloviejo, y más quienes carecían dinero y tierra, asistieron a la escuela por no más de dos años. Testimonio de Luis Montaña, 6 de enero de 2012; Ana Isabel Rico y Cecilia Daza, 19 de abril de 2003.

la educación, como de la pobreza de la gran mayoría de la población: hacia 1953, una clase promedio de sesenta estudiantes recibía cuatro cajas de tiza, doce lápices negros y tres de color, ocho cuadernos y una cartilla,⁵⁴¹ aun cuando los niños de Pueblviejo empleaban en su gran mayoría pizarra y *gis*.

Así, correspondía a los padres de familia adquirir el material. Aun así, la gran mayoría de alumnos elaboraban sus propias pizarras y *gis*: una tabla liza y ennegrecida y carbón de palo, piezas de arcilla endurecida o caliza blanda.⁵⁴² De modo que mantener a un niño en la escuela pública, que se aducía gratuita, sobrepasaba las posibilidades económicas de las familias e impedía la continuidad de estudio de los niños, más cuando el ambiente cultural se hacía manifiesto en que los pobres debían aceptar con el rigor de la paciencia su destino. Todo esto, en medio de la violencia política que rodeaba al municipio y que mantenía en pleno estado de zozobra a toda la población, en virtud de acarrear con el estigma de ser un pueblo con mayorías de filiación conservadora, al lado de pueblos vecinos, como Tota, Cuítiva y Sogamoso, de filiación liberal.

Así, finalmente, se ha intentado realizar un estudio de los contenidos de la historia patria, partiendo de los manuales de historia, particularmente, de Henao y Arrubla, y la producción historiográfica que le siguió, encabezada por los hermanos lasallistas, maristas y jesuitas. Igualmente, hemos visto algunos de los contenidos de los textos de educación cívica y religión, cuyos idearios servirían de complemento a los presupuestos de la historia patria, en este sentido, la preocupación por formar un ciudadano ejemplar, que acatara los valores de patria, respeto por la ley y abnegación por los próceres y sometimiento al imperio de la autoridad y, por ende, un devoto cristiano. Así mismo, como se ha podido apreciar, los contenidos, tanto de la historia, como de la educación cívica y la religión, enunciaban una marcada carga de intolerancia, exclusión y discriminación, y contribuirían a legitimar el orden social, político y económico en nuestra población, objeto de estudio y, en general, en el país que, por entonces, se debatía en un clima de intolerancia y violencia política.

⁵⁴¹. Aline Helg, "La educación en Colombia, 1946-1957", *op. cit.*, p. 123.

⁵⁴². Testimonio de Adán Acevedo, 7 de agosto de 2002, y Lilia Montaña, Semana Santa de 2002.

Capítulo IV.

La realidad social en un pueblo de Boyacá durante el periodo de la violencia

En la primera parte de este trabajo, hemos visto cómo se generó un ambiente de intolerancia mediante el ataque a las reformas a la constitución en 1936, ambiente que sería aprovechado para justificar el asesinato de Gaitán, en la creencia de que la educación durante la República Liberal había degenerado moralmente a la sociedad. En la segunda parte, hemos intentado explicar cómo, como solución a la “degeneración” moral, se impuso un sistema confesional mediante la contrarreforma educativa de Ospina Pérez, en 1948, y su reforzamiento, en 1950, en el gobierno de Laureano Gómez, en lo que se ha llamado, una recatolización de la sociedad, en virtud del incremento en la escuela, de las horas de estudio de historia patria, educación cívica y religión. De tal manera, en la tercera parte, se ha pretendido analizar los textos y manuales de historia patria, educación cívica y religión, bajo la premisa de que sus contenidos conllevaban una enorme carga de intolerancia y exclusión de las mayorías, a su vez que se constituían en elementos de legitimación del orden social, esto es, en el Puebloviejo, objeto de estudio, unos grupos sociales excluidos, sin tierra, laborando sin paga en fincas de grandes propietarios, y obedientes a la hora de participar en las contiendas bipartidistas.

En resumen, los capítulos precedentes han procurado ver el proceso de formación de una sociedad intolerante, que se iniciaría desde lo nacional y llegaría al ámbito local, en este caso, los pueblos de Boyacá. Ese proceso se inició, paradójicamente, en plena República Liberal, mediante el ataque del clero, la intelectualidad y el partido conservador, en la vocería de Laureano Gómez, a la reforma constitucional de 1936, la cual buscaba el surgimiento de un país democrático y moderno, a partir de una educación laica y la conquista de derechos que habían mantenido en la exclusión a la mayoría de la población colombiana. El duro ataque que afrontó el gobierno liberal durante los dieciséis años de administración conllevó la fragmentación y polarización ideológica de la sociedad, cuyas diferencias se expresarían en la Violencia, con un saldo probable de más de trecientas mil víctimas.

Así, en el texto que sigue, procuraremos exponer cómo, durante los años más cruentos de la violencia partidista en Boyacá, años cincuenta, una fracción de la población de Puebloviejo, subsistía laborando sin salario en tierras ajenas, fungiendo como cuidanderos de grandes

propiedades o empleados como sirvientes en las casas de los más acomodados, y aun participando en las contiendas guerrilleras contra las guerrillas del llano, como miembros de las llamadas “guerrillas de paz”. Esta población, cuya escolaridad no superaba los tres años, había sido educada en los presupuestos de los contenidos de la historia patria, la educación cívica y la religión, cuyos contenidos intentaban legitimar tales desigualdades, en virtud de que la historia patria, en esencia, hacía referencia sólo a una parte de la sociedad: los próceres y héroes de la independencia y la república, con los que se identificaban los amos y patronos locales, y mantenía al margen a la mayoría de la sociedad;⁵⁴³ la historia, así, había sido hecha por un grupo de abnegados hombres de intachables valores, mientras la mayoría de la sociedad (mestizos, indios, esclavos), permanecía al margen.

Por otra parte, la educación cívica legitimaba, mediante rituales las glorias de la historia, y la religión invitaba a la obediencia de los más pobres frente a los más acaudalados. Igualmente, advertimos cómo, este orden social, habría de empezar a desvanecerse cuando se le empezó a perder el respeto a los jefes políticos y patronos locales: la sociedad marginada, habría de advertir que habían sido explotados por sus patronos, en la guerra; habían laborado en las faenas agrícolas, sin remuneración, y no había más sino decepción.

Esta serie de cambios, en Pueblviejo, se vio acompañada de una serie de transformaciones económicas y sociales, como consecuencia de un nuevo producto agrícola que se introdujo sin demasiadas expectativas: la cebolla larga, cuya producción, requirió ingente mano de obra bien remunerada. Esto permitió la liberación de quienes permanecían sujetos a la tierra de los patronos, de manera que esa manumisión les permitió esta vez trabajar a cambio de un salario. Con todo, en los años setenta, el éxito económico generado por la cebolla larga, evidenciaría una forma nueva de violencia, originada por el corrimiento de linderos, en un municipio donde históricamente la tenencia de la tierra se expresa en el minifundio.

En este ambiente político y social, transcurría la vida en los pueblos de Boyacá. En esta dirección, dos formas diferentes de violencia, en periodos distintos, pero estrechamente

⁵⁴³. En el caso de Henao y Arrubla, por ejemplo, en su manual de historia se nombran los esclavos sólo como objeto de la caridad cristiana de Pedro Claver.

relacionadas, se hicieron presentes en nuestro pueblo, objeto de estudio. Por una parte, durante los años cincuenta, mientras el sistema educativo privilegiaba la historia patria en la enseñanza, el municipio de Aquitania afrontaba los embates de la violencia política, que se había recrudecido después del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948. El Puebloviejo, considerado abiertamente conservador, se convirtió en objeto de paulatinos ataques e incursiones de las guerrillas del llano, dejando algunas víctimas en las fronteras del municipio. Esta violencia se fue apaciguando hacia principios de los años sesenta, y paulatinamente empezó a ser reemplazada por una violencia local, cuyo origen pronto empezó a dilucidarse en los conflictos suscitados en la tenencia de la tierra, por una parte, y en los aprietos que conllevaba el precario ascenso social, por otro, que se daba con la adquisición de lotes y el acceso a trabajo remunerado, aun cuando, desde mediados de los años cincuenta, el campesinado que sobrevivía a los avatares de la violencia, se había empezado a manifestar resentido y rebelde frente al orden social en que había permanecido.

Así, en lo primero, el problema del minifundio se expresó en el reclamo por el corrimiento de linderos entre propietarios vecinos, cuya culminación casi siempre se hizo evidente en las víctimas en que terminaban los litigios. En lo segundo, hacia finales de los años sesenta, un producto agrícola fue introducido como ensayo, y pronto adquirió un enorme mercado: la cebolla larga. Este producto requirió de mano de obra, y el campesino que había estado cautivo en las fincas de los señores, logró liberarse para trabajar en las parcelas, que requerían cada vez mayor mano de obra, con satisfactoria retribución económica. De esta manera, si consideramos el punto de vista de Marcuse, encontramos que, en efecto, una sociedad reprimida social, política y económicamente, reaccionaría de manera violenta ante el rompimiento de los lazos que le subyugaran a determinadas normas o a la sujeción de un poder o autoridad.

La concepción de un orden jerárquico, en el que el campesino se hallaba sometido, sin capacidad de réplica, parecía desprenderse de la concepción del mundo legado por la enseñanza de la historia patria: un mundo en el que los desposeídos, sin tierra, deberían admitir el destino que la historia predicaba, pero que frente al cambio de situación social y económica, se abría un campo de posibilidades aun mediante el ejercicio de la violencia.

Así las cosas, la enseñanza de la historia, la religión y la educación cívica, jugaron papel de gran importancia en la formación de la sociedad en los años cincuenta en Pueblo Viejo. Las aulas de clases habrían de prestarse para generar consenso entre los fundamentos de la enseñanza y la realidad social. Así, los temas de enseñanza se exponían de modo tal que, en la remembranza de los héroes, sus hazañas estuviesen cobijadas por auras de misterio y predestinación, dejando en ello la sensación de que era imprescindible aceptar la realidad que presentaba la historia, la cual encajaba con la realidad social del municipio: la desigualdad imperante, donde unos mandaban y otros obedecían.⁵⁴⁴ La Iglesia cumplía el mismo papel. Las ceremonias religiosas se realizaban resaltando el misterio de la voluntad de Dios, y la necesidad y obligación de temor a sus designios, pues no acatar sus misterios, sería someterse a su ira.

De esta manera, se manipulaba a las personas para que creyeran que debían someterse a otras. Así, la Iglesia y el Estado se hallaban estrechamente relacionados en la representación del poder, que igualmente se traducían a las clases pudientes del pueblo, como directos representantes de ese poder. El consenso, el punto de vista de unanimidad frente a la dominación, surgía así en la impostura, en la creencia de que las personas necesitaban y deseaban la subordinación, el misterio, la autoridad, pues de otra manera se hallarían desamparadas.⁵⁴⁵

Por otra parte, el papel de los maestros, como personas de saber, que gozaban de credibilidad, de respeto y, por ende, tenían autoridad sobre el conglomerado de estudiantes, fue igualmente fundamental, en virtud de que servían al poder en la tarea de transmitir y socializar la ideología implícita en la enseñanza de la historia. De esta manera, servían a los intereses del poder, “sin tener conciencia de ello, creyendo que estaban llevando a cabo una tarea honesta y entregada”,⁵⁴⁶ en razón del adoctrinamiento o el cumplimiento de la obligación de las tareas en que se hallaban. Así, el conocimiento de la historia se llevaba a efecto mediante la narración del maestro, que conducía a la memorización por parte de los estudiantes. Nombres, fechas, eventos considerados

⁵⁴⁴. “Uno sabía quiénes eran los mandamases del pueblo, y los veía pasar como seres intocables, plenos de poder, y sin poder acercárseles siquiera para saludarlos”. Testimonio de Segundo Acevedo, 2 de mayo de 2012.

⁵⁴⁵. Noam Chomsky, *La propaganda y la opinión pública*. Conversaciones con David Barsamian, Crítica, Barcelona, 2002, p. 91 y ss.

⁵⁴⁶. *Ibid.*, p. 92.

importantes, eran memorizados para repetir cuando el maestro lo requiriera.⁵⁴⁷ De esta manera, el maestro, como portador de *conocimiento* e investido de autoridad, revelaba a los alumnos la *verdad*, reconociendo “la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de éstos últimos”.⁵⁴⁸

En todo caso, el ser de los maestros tenía que ver directamente con la formación adquirida y generada por el Ministerio de Educación durante el periodo de la violencia. Aun cuando entre 1945 y 1957 el número de maestros de primaria se duplicó,⁵⁴⁹ la formación intelectual del maestro declinó, en la medida en que ésta no fue otra que la redirección ideológica iniciada a partir de 1948, con la intensificación, en todos los niveles, de la enseñanza de la historia patria, el civismo y la religión, como elementos de “cohesión social”, en virtud de que contribuían en la erradicación de los elementos generados por la educación liberal, considerados nocivos por el gobierno conservador. Así, desde finales de los años cuarenta y hasta bien entrada la década de los sesenta (cuando empezó a organizarse en sindicatos), la formación del maestro se degradó, pues todo contacto con la cultura y el conocimiento no estuvo más allá de la aceptación de los postulados de la recristianización⁵⁵⁰ y la tarea de divulgarlos mediante la enseñanza. En este sentido, durante este periodo, los maestros se hallaban fuertemente dirigidos por la religión católica y la ideología conservadora, y de allí que la enseñanza de la historia patria, la educación cívica y la religión, abundara en contenidos de culto a los héroes, sometimiento a la autoridad y la práctica de rituales cristianos, los cuales, en la cotidianidad, se traducían en el reconocimiento y legitimación de las clases pudientes, las autoridades civiles y eclesiásticas, y en el temor de la condenación eterna ante la negación de tales preceptos. La educación durante estos años no fue otra que una especie de propaganda del régimen.

En tal virtud, el sistema educativo se enmarcó en la propuesta de democracia de Laureano Gómez. En este sentido, había una clase especializada, encargada de analizar, ejecutar, tomar decisiones y administrar los asuntos políticos e ideológicos; es decir, definir los contenidos y las

547. “Toda la enseñanza, y más los cursos de historia, aun en los años sesenta, era memorística”. Testimonio de Luis Lemus, 13 de enero de 2012

548. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 73.

549. Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, op. cit., p. 254.

550. *Ibid.*, p. 255.

funciones de la enseñanza de la historia. Los maestros se encontrarían en un segundo plano, convirtiéndose en voceros y promotores de tal ideología. Los otros, los estudiantes y la gran mayoría de la población, formaban un “conglomerado sin voz”. Así, en el sistema de enseñanza inmerso en la democracia vertical de Gómez, había tres clases bien definidas: la clase especializada, cuya función estaría en diseñar, pensar y ejecutar los lineamientos de la enseñanza; los maestros, como transmisores de tal ideología, convencidos, en su mayoría, de los objetivos loables de su tarea, y luego, los estudiantes, el “conglomerado sin voz”, cuya función no era otra que la de acatar los lineamientos implícitos en la enseñanza: el culto a los héroes, la reverencia y sometimiento a la autoridad, y de allí, la identificación de tal ideología con las personas con poder económico y político del pueblo.⁵⁵¹ Sin embargo, otra función de este grupo en la democracia vertical, se advertiría en la “presumible” autoridad que eventualmente se les permitiría tener: la de “elegir” a sus líderes, quienes no eran más que los representantes de la clase social a la que le servían y le ofrecían reverencia. Así, su forma de participación se limitaba a las elecciones, pues su vida transcurría en una “democracia”, no en un sistema autoritario.⁵⁵²

En este sentido, desde la enseñanza, el objetivo no sería otro que el de formar consenso: por una parte, frente a la amenaza política que representaba el partido liberal, identificado con el ateísmo y el comunismo, y por otra, frente a la realidad socioeconómica local, en la que inicialmente se pretendió identificar los personajes de la historia con la clase económicamente pudientes, de manera que toda manifestación de desigualdad no sólo se legitimara, sino, aún más, se considerara necesaria. En tal sentido, los maestros cumplirían especial función en la medida en que servían a quienes detentaban el poder real (la clase dirigente y económicamente poderosa), de manera que asumían la tarea de admitir e inculcar las creencias y doctrinas dirigidas en la tarea de formar consenso, y su herramienta principal era la enseñanza de la historia, la educación cívica y religiosa. En esta medida, la enseñanza de la historia se halló ausente del conocimiento del pasado, en virtud de que su objeto consistió en la formación de una “ciudadanía” ajena de tal práctica, pero convencida de que tal ejercicio consistía en mantener la postura de los valores de la

⁵⁵¹. En otros términos, sería la escuela, el Estado, los partidos políticos y la Iglesia, los encargados en la elaboración y funcionamiento de los manuales escolares que conllevaban los lineamientos de la formación ciudadana. Ver, Mónica Marcela Muñoz Monsalve, *La construcción de la idea de ciudadano desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la nación colombiana, 1910-1948* (Tesis de grado), Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Escuela de Historia, Medellín, 2012, pp. 135-176.

⁵⁵². Ver: Noam Chomsky, *Actos de agresión*, Crítica, Barcelona, 2000, p. 13.

civilización: ser católico, conservador y obediente de la autoridad. En esta dirección, a esta clase social no sólo se le negaba el conocimiento de la historia, sino que se le dirigía por caminos que conducían al repudio de sus semejantes sociales mediante el adoctrinamiento: en las clases de historia, religión y cívica, no sólo se hallaba contenido el orden buscado por las clases dirigentes, sino que se volvía contra la sociedad excluida en la medida en que tal segregación se presentaba como parte de tal realidad. Por tanto, lo ajeno y diferente, representaba peligro.⁵⁵³

En todo caso, se puede afirmar que la enseñanza, junto con las condiciones de precariedad social y económica de la población, condujo en la paulatina formación de un clima de violencia. En otras palabras, se ejerció una dominación desde dos enclaves bien definidos, que conllevarían la formación de una sociedad resentida: por una parte, mediante la estructura socioeconómica, en la que una mayoría sin propiedad se sometió a los lineamientos de un patrón, que lo “acogió” en su tierra sin ninguna contraprestación, y por otro, la escuela, que legitimó tal orden de cosas.

Así, el sistema educativo fue compatible con el orden social. Es de advertir entonces, que, en tales condiciones, la gente fue forzada a malgastar toda su vida, desde muy pequeños, en “trabajos alienantes”, sin otra explicación que la legitimación ofrecida por el sistema educativo. Esto, según Marcuse, “constituye una represión, y en cuanto tal se halla inserta en la represión del instinto vital, lo cual casi de forma automática conduce a un aumento de la agresividad”.⁵⁵⁴

En esta dirección, con los paulatinos cambios que se fueron generando en el Puebloviejo, a finales de la década del sesenta, a partir de la introducción de un producto agrícola, como la cebolla larga, que se hizo rentable y permitió que la gran mayoría de campesinos se liberara de los patrones que los tenían cautivos como arrendatarios en sus tierras. Así, en la medida en que la sociedad cautiva por la miseria empezó a hallar formas de vida que le permitieron abandonar las condiciones de sometimiento en que se encontraba, y en virtud de ello, a alejarse de tal represión —no a tomar conciencia de su liberación—, como una forma de desquite se tornó violenta, aun contra sí misma.

⁵⁵³. *Ibíd.*, p. 14 y ss.

⁵⁵⁴. M^a José Ragué Arias, “Entrevista a Herbert Marcuse”. En José M^a Carandell, *La protesta juvenil*, Biblioteca Salvat de Grandes Temas, Salvat Editores, Barcelona, 1974, pp. 9-67.

Es de advertir entonces, que, como se ha dicho, la represión social se había impuesto mediante el sistema de enseñanza en un medio económico y social profundamente desigual, que lo legitimaba. Así, un sistema represivo impuesto de diversas maneras (educación, precariedad económica y exclusión social), en el que toda posibilidad de cambio se mantenía ausente, admitiría incluso su propia racionalización: no había otro y debería tolerarse.

Así pues, los graduales cambios que conllevaron la liberación de la sociedad, se vieron acompañados de episodios violentos, que de alguna manera pasaron inadvertidos en virtud del mismo desconocimiento de tal realidad, generado por el mismo sistema de enseñanza y el orden social que empezaba a desvanecerse.

1. La violencia política y el reacomodo de la sociedad dominante

A principios de los años cincuenta, según el censo de 1951, Puebloviejo tenía 12.201 habitantes, cuya población era en su mayoría rural, con cerca del 95%. Para 1964, según el censo de ese año, tenía una población de 18.823 habitantes, mientras el porcentaje de la población rural y urbana se mantenía invariable.⁵⁵⁵ En el mismo sentido, de una totalidad de 2.502 casas que lo componían en 1951, apenas 115 se hallaban en el casco urbano y el resto en la zona rural, mientras la precariedad en los servicios públicos era manifiesta: de la totalidad, apenas 72 casas tenían agua; 67 disponían de sanitarios y sólo 85 tenían luz eléctrica; al mismo tiempo, en la zona urbana, de las 115 casas, 40 estaban habitadas por inquilinos o caseros, mientras en la zona rural, 529 casas se hallaban con inquilinos o cuidanderos.⁵⁵⁶ Estas casas eran la cabecera de las fincas, cuyos propietarios vivían en el casco urbano de Aquitania o Sogamoso. Para 1964, las formas de tenencia de vivienda no habían variado: de las 3.164 casas que había entonces, 464 se encontraban habitadas por inquilinos o cuidanderos.⁵⁵⁷ Lo que es más, en este año, de los 18.823 habitantes, apenas 7.736 tenían algún nivel de instrucción: 7.265, primaria (generalmente incompleta, que alcanzaba hasta el segundo grado); 318, secundaria; 42, universitaria y otros estudios, 111.⁵⁵⁸

⁵⁵⁵. Car, Hidroestudios, *Estudio de conservación y manejo del lago de Tota y su cuenca. Apéndice F. Estudios sociológicos*, Bogotá, octubre de 1978, p. 47.

⁵⁵⁶. Dane, *Censo de edificios y viviendas de 1951. Boyacá*, Bogotá, abril de 1954, p. 76.

⁵⁵⁷. Dane, *Censo nacional de edificios y viviendas, julio de 1964. Boyacá*, Imprenta nacional, Bogotá, 1970, p. 120.

⁵⁵⁸. *Ibid.*, p. 104.

En cuestión de la tenencia de la tierra, como se ha visto, imperaba el minifundio, en virtud de que, desde muy temprano, gracias a que el municipio no había sido encomienda, los sucesivos propietarios fueron repartiendo la tierra a sus herederos, fragmentándose así las iniciales grandes propiedades; sin embargo, las grandes propiedades que entonces existían se hallaban en no más de quince familias. En todo caso, las propiedades se encontraban fragmentadas y dispersas,⁵⁵⁹ en las que el 76% de los propietarios tenían fincas compuestas por dos o más parcelas y sólo el 6% de éstos tenían fincas de un solo lote.⁵⁶⁰ Así, hacia 1954, la propiedad en el municipio de Puebloviejo (hoy Aquitania) se componía de unos 8.995 lotes en poder de 2.124 propietarios,⁵⁶¹ y cuya extensión variaba de pequeñas a grandes propiedades.

El sistema de tenencia conllevaba que una minoría de propietarios dejara en manos de cuidanderos sus fincas, mientras las dirigían desde sus casas en la zona urbana; estos “cuidanderos”, llamados eventualmente “arrendatarios” eran en la práctica personas sin propiedad,⁵⁶² que vivían en las casas de los “amos” o patronos en la zona rural, cultivando y cuidando la tierra del propietario y disponiendo de una pequeña parcela para su sustento (cuyos frutos debía compartir con el dueño). Eran “obreros sin paga”, pues el hecho de disponer de vivienda y un pedazo de tierra que en cualquier momento debía devolver, bastaba para que se considerara satisfecho. Durante la siega de trigo se les consentía una taza de grano o “jotarao”, y en la cosecha de papa, se les permitía las “tochas”; es decir, que escarbaran por segunda vez los surcos en búsqueda de los tubérculos que quedaran escondidos.⁵⁶³

En los años cincuenta Aquitania era entonces, como se ha dicho, rural. El 95% de sus habitantes vivía fuera de la cabecera municipal, distribuidos en unas 2.387 casas como cabeceras de finca, de las cuales 529 estaban habitadas por “cuidanderos”, cuya función consistía en

⁵⁵⁹. Orlando Fals Borda, *El hombre y la tierra en Boyacá, op. cit.*, p. 151.

⁵⁶⁰. *Ibid.*, p. 141.

⁵⁶¹. *Ibid.*, p. 147.

⁵⁶². Alfonso Pérez Preciado, *Un duende en mi casa y otros cuentos del más acá*, Ediciones Antropos, Bogotá, 1999, p. 134.

⁵⁶³. Orlando Fals Borda, *El hombre y la tierra en Boyacá, op. cit.*, p. 115 y ss.

cultivar y cuidar la tierra del “amo” o patrón.⁵⁶⁴ Las propiedades eran una combinación de amplias y pequeñas posesiones en las que un gran segmento de la población carecía de propiedad. Este sistema desigual de tenencia, se presentaba como normal, y perpetuaba “una estructura social casi feudal en el campo”, en la medida en que quienes se veían obligados a vivir como “cuidanderos”, eran “comunidades campesinas extraordinariamente atrasadas, aisladas, ignorantes y rutinarias, aherrojadas por propietarios feudales y por esbirros”.⁵⁶⁵

Aun así, la producción agrícola de Aquitania se fundamentaba casi exclusivamente en el cultivo de papa, trigo, cebada y habas. A principios de los años cincuenta, se calculaba que la producción de papa alcanzaba “las 100.000 cargas en cada cosecha”, mientras “el trigo y la cebada son también productos que se dan en enorme rendimiento”, a la vez que “las habas de Puebloviejo admiran por el tamaño”, mientras las tierras calientes “son fuentes cafeteras de significación”.⁵⁶⁶ De esta producción los “arrendatarios” tenían escaso acceso, y debían conformarse con la producción de la parcela en comodato, compartiendo aun sus frutos. Igualmente, obtenían precarios ingresos con la elaboración de esteras o colchones de junco obtenido de las riveras del lago; elaboraban cabuyas de *suche*, un tipo de paja del páramo, empleada para amarrar los techos, cuyo trabajo realizaban “los cuidanderos de ovejas y mujeres pobres”, quienes también hilaban lana para la confección de ruanas y cobijas; a su vez, adquirían en Sogamoso el fique para elaborar enjalmas y pretales para los animales de carga.⁵⁶⁷

Igualmente, se puede advertir, entonces, un modo de vida precario en la dieta alimentaria, pues, aun cuando en los años cuarenta se había introducido al lago la trucha arco iris, con el preciso fin de fortalecer la dieta de la población de Puebloviejo, la pesca se convirtió en una actividad que requería licencia, de manera que “la pobreza de muchos habitantes” condujo el desarrollo de “una pesca clandestina”,⁵⁶⁸ a su vez que de sanciones penales y de víctimas fatales.

564. Se puede decir que existía, desde el punto de vista económico y social, una “feudalidad”, no en el sentido restringido del término, sino desde la noción de la historia económica y social, como un cierto tipo de propiedad y modo de producción. Ver: Albert Soboul, *La revolución francesa*, Ediciones Orbis, Buenos Aires, 1986, p. 10 y ss.

565. Eric Hobsbawm, “La anatomía de ‘la Violencia’ en Colombia”, en *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*, Crítica, Barcelona, 2001, pp. 231-240.

566. “Puebloviejo”. En *Presencia de Boyacá: un pueblo que progresa*, Gobierno Departamental, Tunja, 1954, pp. 184-188.

567. Pierre Raymond, *El lago de Tota ahogado en cebolla. Estudio sociológico de la cuenca cebollera del lago de Tota*, pontificia Universidad Javeriana, Ecoe, Bogotá, 1990, p. 5 y ss.

568. *Ibid.*, p. 4.

Sin embargo, la alta producción agrícola que tuvo el municipio a mediados de los años cincuenta en la utilización de todos los pisos térmicos, a la vez que el desarrollo de la ganadería, fue consecuencia de la relativa paz que surgió “después de los acontecimientos que azotaron el suelo de este pacífico municipio”.⁵⁶⁹ En efecto. Durante los primeros años de la década de 1950, la violencia se exacerbó contra los habitantes de Puebloviejo a partir del estigma de que su población era en su mayoría de filiación conservadora. Después del asesinato del líder liberal, Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, la violencia política se recrudeció en los pueblos de Boyacá, particularmente contra los liberales, pero cobraría un mayor matiz a partir de las elecciones presidenciales de 1949, donde los liberales, aduciendo falta de garantías, se habían retirado de la contienda, permitiendo que Laureano Gómez, sin contendor, accediera a la presidencia. La persecución contra los liberales en pueblos y veredas mediante la utilización de la policía, a la vez que la exclusión del liberalismo por cualquier medio de su accionar político, ponía en evidencia el objetivo de los conservadores de mantenerse como único partido en el poder. Por otra parte, es de anotar que, durante la campaña electoral, el candidato Laureano Gómez había dado un “ultimátum” al presidente Ospina Pérez, en el que le pedía “un margen de absoluta seguridad” de que no habría posibilidad de que Gómez saliera derrotado en las elecciones o lo denunciaría “como a un presidente traidor a su partido”.⁵⁷⁰ En otras palabras, Gómez sería presidente aun los resultados electorales. Este ambiente de zozobra había obligado a que el partido liberal decidiera no participar en las elecciones presidenciales de 1949.

En esta dirección, los odios partidistas fueron penetrando en el departamento de Boyacá, donde encontrarían eco entre su población: “un pueblo de frío valor, disciplinado, asfixiado dentro de una economía de minifundio, metódico en su pobreza y muy a merced de un caciquismo endémico”;⁵⁷¹ un pueblo profundamente religioso y agobiado por el analfabetismo, que en 1951 cubría al 56,7% de la población,⁵⁷² compuesta por “el tipo corriente del campesino o

⁵⁶⁹. “Puebloviejo”. En *Presencia de Boyacá: un pueblo que progresa*, op. cit., p. 185.

⁵⁷⁰. Germán Guzmán Campos, *La violencia en Colombia. Parte descriptiva*, Ediciones Progreso, Cali, 1968, p. 73.

⁵⁷¹. Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda, Eduardo Umaña Luna, *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*, tomo I, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1962, p. 81.

⁵⁷². Jaime Jaramillo Uribe, “La educación durante los gobiernos liberales, 1930-1946”. En *Nueva Historia de Colombia*, tomo IV, Editorial Planeta, Bogotá, 1989, pp. 87-109.

pastor mestizo, esmirriado, chaparro, subalimentado pero sorprendentemente resistente,”⁵⁷³ y de allí que el fanatismo político y la obediencia a la autoridad calaran fácilmente. Así, la violencia política azotó los municipios de Sogamoso, Puebloviejo, Pajarito, Recetor, Chámeza,⁵⁷⁴ y Labranzagrando, entre otros, cuya cercanía los envolvería en un solo conflicto. Sogamoso, de mayoría liberal, puso en marcha una campaña de intolerancia contra los “indios” de Puebloviejo, mientras Chámeza, Pajarito y Recetor, pueblos del pie de monte llanero, en el oriente de la cordillera Oriental, afrontaban los embates de las guerrillas del llano, expulsando a los habitantes de filiación conservadora. Puebloviejo se convirtió en receptor de desplazados de estos municipios, a la vez que afrontaba la violencia y el acecho de las guerrillas del llano, cuyas huestes no incursionaron el pueblo, pero dejaron innumerables víctimas en los páramos circundantes de Hirva y Toquilla, al oriente del municipio.⁵⁷⁵

La participación de Puebloviejo, sin embargo, no estuvo al margen de los enfrentamientos con los pueblos vecinos. Mientras resistía agresiones físicas y verbales de Sogamoso y recibía innumerables víctimas de los pueblos del pie de monte llanero, a la vez que padecía las incursiones guerrilleras por los páramos, en cuyas aisladas casas dejaron innumerables víctimas,⁵⁷⁶ estuvo al tanto de las disposiciones del partido conservador y de los preceptos de la dirigencia política y religiosa del municipio. En este sentido, no sólo se acataba la directriz de los dirigentes conservadores, sino que se admitía la observancia de la clase pudiente de Aquitania con la reverencia propia del sometimiento a la autoridad. Así, las autoridades municipales y personas influyentes del municipio, ante las noticias de los sucesos que se desenvolvían en Bogotá el 9 de abril de 1948, convocaron al pueblo en la defensa del gobierno conservador, reuniendo una milicia que debería marchar a la capital. Para tal efecto, la gente fue armada con fusiles y enviada en camiones a Tunja, donde se encontraría con otros grupos provenientes de otros pueblos, con quienes marcharían a Bogotá. Con todo, cuando la facción llegó al sitio de encuentro, ya los vehículos habían partido hacia la capital, de manera que el grupo debió regresar a Puebloviejo.⁵⁷⁷ Así mismo, a mediados de 1951, parte de su población participó en la

⁵⁷³. Eric Hobsbawm, *op. cit.*, p. 233.

⁵⁷⁴. Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda, Eduardo Umaña Luna, *La violencia en Colombia, op. cit.*, p. 129.

⁵⁷⁵. Testimonio de Isidro Santos, julio de 1999.

⁵⁷⁶. Testimonio de Silverio Gutiérrez, 24 de agosto de 2002; igualmente, Isidro Santos, *en. cit.*

⁵⁷⁷. Testimonio de Blanca Lilia Montaña, *en. cit.*, y Adán Acevedo, *en. cit.*

conformación de las “guerrillas de paz”, unas “comisiones de conservadores que se asomaron al llano con la pretensión de dominar a las guerrillas liberales”, que actuaban por indicaciones de los jefes políticos locales y “con el apoyo del gobierno” de quien recibían las armas. Los primeros grupos de las “guerrillas de paz”, estaban siempre acompañadas de “comisiones del ejército y la policía”, y realizaron incursiones al llano desde municipios como Villavicencio, Restrepo, Cumaral, pero también de pueblos y veredas pequeños, como Labranzagrande, Puebloviejo, Chita e Hirva.⁵⁷⁸

Las “guerrillas de paz”, o *de la paz*, como se conocieron, surgieron, al parecer, por iniciativa de grupos de terratenientes y hacendados del llano, quienes, con apoyo del gobierno conservador, contactaron al coronel del Ejército, Luis Castillo, en Sogamoso. El objetivo de las “guerrillas de paz” era hacer frente a las guerrillas liberales, que veían como una amenaza, tanto para los hatos ganaderos como en el orden político. Así, en Sogamoso, reunidos en la Sociedad de Mejoras Públicas, el coronel Castillo leyó el documento en el que las establecía e invitó a firmar a los asistentes, hacendados y políticos, exigiéndoles contribución económica. Algunos hacendados llaneros se opusieron a firmar, pero serían obligados bajo la premisa de que serían considerados bandoleros.⁵⁷⁹ En Villavicencio, igualmente, un general Bejarano, había hecho firmar a los ganaderos un documento en el que se declaraba “apoyar al gobierno y persecución a los bandoleros”, en retaliación porque los ganaderos estaban entregando contribuciones económicas a las guerrillas del llano.⁵⁸⁰ En todo caso, quienes del Puebloviejo participaron en las “guerrillas de paz”, no lo hicieron motivados por creencias personales en asuntos políticos, sino obligados por las autoridades y persuadidos por los patrones y el clero local. En su mayoría, participaron como porteadores de pertrechos y víveres para las tropas conservadoras.

En todo caso, ya en noviembre de 1952, estos grupos, con mayoría de población llanera, estaban organizados y realizaban incursiones en Arauca, Casanare y el Meta, como pudo establecerlo el entonces “comandante general de las fuerzas militares”, general Gustavo Rojas Pinilla, en Villavicencio, donde recibió “el saludo de una de las numerosas guerrillas que se han

⁵⁷⁸. Eduardo Fonseca Galán, *Los combatientes del Llano, 1949-1953*, Universidad Incca de Colombia, 1987, p. 99.

⁵⁷⁹. Eduardo Franco Isaza, *Las guerrillas del Llano. Testimonio de una lucha de cuatro años por la libertad*, Librería Mundial, Bogotá, 1959, p. 176 y ss.

⁵⁸⁰. *Ibid.*, p. 268.

organizado para combatir el bandolerismo en los llanos”, las “guerrillas de la paz”, las cuales “han venido cooperando eficazmente con las fuerzas armadas en la eliminación de los focos de bandoleros”.⁵⁸¹

Así pues, según Eduardo Fonseca Galán, algunos “campesinos conservadores de Aquitania, Pesca Cútiva y pueblos vecinos”, integraban las “guerrillas de paz”, quienes, enrolados con el ejército, buscaban combatir a las guerrillas del llano presentes en los municipios de Recetor, Pajarito, Labranzagrande y Aguazul. Estos campesinos habrían sido engañados con la promesa de “entregarle a cada uno una finca de las que eran propietarios los liberales en las zonas guerrilleras, una vez muertos sus dueños”, de manera que muchos “campesinos ignorantes y pobres”, convencidos de pronto enriquecimiento, habían muerto “pensando en que su viuda o sus pequeños hijos recibirían como herencia la nueva finca en los Llanos”.⁵⁸²

Las guerrillas del llano realizaron permanentes incursiones por los páramos circundantes del oriente de la cuenca de Tota, como Toquilla e Hirva, pero nunca se atrevieron a incursionar sobre el pueblo, y fueron innumerables las víctimas que dejaron: personas inermes y ajenas del conflicto. Las incursiones guerrilleras por los páramos circundantes del lago de Tota y a lo largo de la cordillera Oriental, tenían como objeto abrir caminos para conseguir alimentos, medicinas y municiones, a la vez que convertir las montañas en puestos de vigilancia para advertir los movimientos tanto de las tropas del gobierno como de las cuadrillas conservadoras.⁵⁸³ Así, los guerrilleros “hicieron delgadas trochas, a filo de machete y talón de alpargata, rasgando las selvas, trepando las altas murallas andinas, tiritando en los páramos, cruzando los puestos enemigos, a la sombra silenciosa del frailejón chibcha, bajo la niebla, el hambre y la soledad del yermo”,⁵⁸⁴ donde murieron inermes campesinos cuyo delito había sido el de ser conservadores o habitar en tierras consideradas conservadoras. Una de las veredas que afrontó directamente las intrusiones guerrilleras, por ser ruta entre Sogamoso y los llanos, fue Toquilla, en cuyos páramos ocurrieron frecuentes enfrentamientos entre la policía y las guerrillas del llano; la policía,

581. “Aparecen en el Llano las ‘Guerrillas de la Paz’”. En *El Siglo*, 13 de noviembre de 1952, pp. 1° y 10°.

582. *Ibid.*, p. 200 y ss.

583. Eduardo Franco Isaza, *Las guerrillas del Llano. Testimonio de una lucha de cuatro años por la libertad*, Librería Mundial, Bogotá, 1959, p. 210.

584. *Ibid.*, p. 211.

generalmente, marchaba acompañada de civiles provenientes de Aquitania,⁵⁸⁵ cuyo propósito consistía en expulsar de sus tierras a la “chusma” liberal.⁵⁸⁶

En este sentido, la intolerancia política aun en contra de personas conocidas e incluso influyentes en Puebloviejo, se hizo manifiesta; aun las relaciones de compadrazgo se vieron afectadas cuando uno más de los miembros tenían filiaciones partidistas diferentes: personas que antes compartían en común se hicieron enemigas, y entre éstas surgió la desconfianza que las obligaba a vigilarse mutuamente⁵⁸⁷ y a huir en la noche ante la amenaza de posible ataque.⁵⁸⁸ Desde el púlpito, el cura del municipio exhortaba a los feligreses en la defensa del pueblo para no caer en las garras del liberalismo, que asociaba con el comunismo, y había conformado, incluso, una patrulla que realizaba rondas nocturnas por los alrededores del municipio, con vigías permanentes y armados,⁵⁸⁹ quienes ante la presencia de personas consideradas sospechosas debían dar la alarma.⁵⁹⁰ Las arengas contra los escasos liberales pronto surtieron efecto. En las elecciones de 1949, de los 2.403 votos efectuados en Puebloviejo, sólo cinco fueron liberales.⁵⁹¹ Así, una de las familias más influyentes del municipio, de filiación liberal, debió abandonar silenciosamente el pueblo, dejando recomendadas sus propiedades a sus mismos compadres conservadores y entregar otras tantas por sumas irrisorias.⁵⁹²

Aun así, los liberales de Puebloviejo buscaron hacer resistencia, tanto con el apoyo de los líderes liberales de la capital, como con los jefes guerrilleros, en sus fincas en Campohermoso y

585. Eduardo Fonseca Galán, *op. cit.*, p. 100 y ss.

586. Mientras los conservadores denominaban “chusma” a las guerrillas del llano —calificativo que había acuñado Laureano Gómez desde *El Siglo* para referirse a los seguidores del Gaitán—, los guerrilleros llamaban a los conservadores “chulavitas, los chulavos, los chunchullos, los guates, los paisanitos, los chatos, los patones, los indios...”: Eduardo Franco Isaza, *op. cit.*, p. 191. Los términos despectivos generalmente surgían de las elites, como en el caso de la “chusma”, término acuñado por Laureano Gómez en *El Siglo* para dirigirse a los partidarios de Gaitán; igualmente, se llamaba “indios”, tanto a conservadores como liberales de piel oscura, habitantes de Puebloviejo y de los barrios pobres de Sogamoso. El empleo de tales términos era consustancial a la dominación de las elites, y evidenciaba “un rechazo permanente a toda forma de fundamentación en el individualismo o la igualdad”. En este sentido, la dominación que ejercían las clases económicamente pudientes sobre la sociedad pobre, se expresaba en la capacidad de inculcar una heterogeneidad vista como caos, como desorden, de manera “que las desigualdades y las exclusiones encuentren una legitimidad en la referencia a una diferenciación natural”. Ver, Daniel Pécaut, *Orden y violencia: Colombia, 1930-1954*, t. II, Cerec, Siglo XXI Editores, Bogotá, 1987, p. 536 y ss.

587. Alfonso Pérez Preciado, *Un duende en mi casa... op. cit.*, p. 75.

588. *Ibid.*, p. 134.

589. Testimonio de Lilia Montaña, Semana Santa de 2002.

590. Testimonio de Segundo Fúquen, 8 de enero de 2012.

591. Russell W. Ramsey, *Guerrilleros y soldados*, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1981, p. 166.

592. Se trataba de la familia Jiménez, una de las más antiguas del municipio y cuyas propiedades eran innumerables. Testimonio de Alfonso Pérez Preciado, 21 de octubre de 2014.

en la cuenca del lago de Tota,⁵⁹³ donde realizaron reuniones para organizarse, y que por ser minoría afrontaban la consecuente persecución. A su vez, algunos políticos liberales de Sogamoso, colaboradores inmediatos del parlamentario Gustavo Jiménez, quien fuera asesinado en el capitolio en Bogotá, mantenían contactos con los líderes guerrilleros, y realizaron viajes a los llanos para “ingresar en el movimiento rebelde” o llevarles “munición de fusil” a los guerrilleros.⁵⁹⁴ Mucho antes, durante reuniones en un hotel del lago de Tota, Gustavo Jiménez y Eduardo Franco Isaza, habían previsto lo que se avecinaba después de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, y habían acordado organizarse para repeler los ataques.⁵⁹⁵ Pero también en Sogamoso, los conservadores urdieron conspiraciones contra las guerrillas del llano, realizando colectas de dinero para financiar grupos que fuesen a combatir a los llanos y “lanzar” sobre las guerrillas “el peso chulavita”.⁵⁹⁶ Sogamoso había sido entonces, tanto centro de operaciones y de planeación de los movimientos rebeldes de los llanos,⁵⁹⁷ como lugar de conspiración contra la misma insurgencia.

Así, la población que se sumaba a la lucha contra los liberales y las guerrillas del llano, y que conformaba las “guerrillas de paz”, no marchaba movida por simples convicciones ideológicas, en la defensa de su partido y de la religión católica. Lo hacía, particularmente, siguiendo las órdenes de los jefes políticos locales, los dueños de la propiedad donde fungían como “arrendatarios” o cuidanderos, y las exhortaciones de los curas. En una de las batallas entre conservadores y liberales, en el pueblo de Campohermoso en el pie de monte llanero, “en una lucha terrible” perecieron “gentes de La Uvita, Pueblo Viejo, el Territorio Vásquez, la orilla del Magdalena y Sotaquirá”;⁵⁹⁸ pueblos de diversas regiones de Boyacá, cuyo único propósito que los reunía no era otro que el de eliminar al militante del partido contrario.

⁵⁹³. Russell W. Ramsey, *op. cit.*, p. 184.

⁵⁹⁴. Eduardo Franco Isaza, *op. cit.*, p. 66.

⁵⁹⁵. *Ibid.*, p. 5 y ss.

⁵⁹⁶. *Ibid.*, p. 182.

⁵⁹⁷. En Sogamoso se reunieron en 1950, por ejemplo, líderes liberales con el propósito de conformar un movimiento revolucionario para patrocinar, adherirse a las guerrillas del llano, y “lograr el derrocamiento de este régimen” conservador, según se advierte en el “acta de constitución de la Junta Revolucionaria de Sogamoso”. Ver, Germán Guzmán Campos, *op. cit.*, p. 125 y ss.

⁵⁹⁸. *Ibid.*, p. 126. Igualmente, testimonios de Luis Lemus, 13 de enero de 2012 y Segundo Acevedo, 2 de mayo de 2012.

Por otra parte, un elemento clave en la participación de la población en las contiendas violentas de la región, fue la religiosidad, en la medida en que la población de militancia conservadora empezó a identificar al partido liberal con el comunismo, en virtud de que creían que con tales ideas “pretenden arrancar de la conciencia nacional los conceptos de Dios, de patria y de familia que han sido los principios tutelares de nuestra nacionalidad”,⁵⁹⁹ y que precisamente impartía el sistema educativo.

Como hemos visto, la difusión de tal ideología y el paulatino establecimiento de un ambiente de intolerancia se había iniciado desde la década de los años treinta, mediante una serie de artículos publicados en el periódico *El Cruzado*, por el fraile Mora Díaz y otros frailes dominicos en el periódico *Veritas*, y cuyo fin consistía en atacar la república liberal y al liberalismo, acusándoles de toda suerte de retrocesos en cuestiones espirituales. Aún más, el fraile Mora Díaz, en la pretensión de formar nuevos cruzados para detener al liberalismo, había organizado colectas en todo el departamento de Boyacá,⁶⁰⁰ aduciendo que si no se detenía el régimen, el país tendría una hecatombe. Estas preocupaciones habrían de expresarse durante los años de la Violencia “con la beligerante participación en ella del clero católico, y en 1950 cuando, al asumir la Presidencia de la República, Gómez” dividió “tajantemente, a la luz de los postulados político-religiosos, en buenos y malos a los colombianos”.⁶⁰¹

Así, en el departamento de Boyacá y en poblaciones donde la identidad se hacía manifiesta en la religión católica y el conservatismo, como el Puebloviejo, el compromiso en la defensa de tales postulados se hizo vehemente, aún más cuando la salvaguarda de estos principios emanaba como órdenes desde los líderes políticos, la clase terrateniente y el clero local. Por lo demás, la religiosidad de los habitantes de Puebloviejo se hallaba estrechamente ligada a su historia, a partir de los mitos fundadores: la parroquia había surgido en 1777 a raíz de que unos niños habían encontrado a la orilla del lago un árbol en forma de cruz, del que emanaba sangre; el madero fue

⁵⁹⁹. Carlos Mario Perea Restrepo, *Porque la sangre es espíritu. Imaginario y discurso político en las elites capitalinas, 1942-1949*, IEPRI, Aguilar, Bogotá, 1996, p. 34 y ss.

⁶⁰⁰. Javier Guerrero, *Los años del olvido. Boyacá y los orígenes de la violencia*, Tercer Mundo Editores, Universidad Nacional de Colombia, IEPRI, Bogotá, 1991, p. 255.

⁶⁰¹. Carlos Leopoldo Piedrahita G., “Religión y poder: confrontando al mundo moderno”. En *Universitas Humanística*, # 61, Bogotá, enero-junio de 2006, pp. 201-215. En efecto, la participación de la Iglesia en el conflicto bipartidista en los años cincuenta en Colombia, fue innegable, como lo prueba el balance historiográfico de María del Rosario Vásquez Piñeros, “La Iglesia y la violencia bipartidista en Colombia, 1946-1953. Análisis historiográfico”. En *Anuario de historia de la Iglesia*, Vol. XVI, Universidad de Navarra, Pamplona, España, 2007, pp. 309-334.

trasladado al caserío, y a partir de esta “aparición” las peregrinaciones al pueblo de comarcas vecinas se hicieron constantes.⁶⁰² Por otra parte, la presencia del cristo crucificado en la iglesia de Puebloviejo se convirtió en “protección” contra las calamidades que flagelaban a sus habitantes. Hacia 1813, una epidemia de peste azotó la región, y la gente se encomendó al Señor de los Milagros, que respondió “librando milagrosamente del terrible flagelo” al pueblo.⁶⁰³

De igual manera, durante la violencia de los años cincuenta, como se ha dicho, las guerrillas del llano no incursionaron por el pueblo, sino por los páramos aledaños; esto fue interpretado por sus habitantes como una muestra de protección del cristo crucificado que tutelaba desde el altar de la iglesia y desde el sitio de La Cumbre, en las montañas al sur del pueblo.⁶⁰⁴ Así, la aparición del árbol en forma de cruz y la realización del milagro de haber protegido al pueblo del flagelo de la peste, conllevaron la realización de dos temporadas de peregrinaciones: la primera, durante cinco días en la segunda semana de enero, y la segunda, el domingo de Quasimodo, una semana después de la Semana Santa. Al lado de estas conmemoraciones, durante todo el año, se realizan otras fiestas religiosas,⁶⁰⁵ cuya participación de la comunidad es notoria.

En este sentido, la religiosidad de los habitantes de Puebloviejo hacía parte de la vida cotidiana, y su defensa contra las ideas que quisieran tergiversarla o eliminarla se expresaba con igual vehemencia. Esta fue, sin embargo, tarea de la clase pudiente que fungía a la vez como representante del partido político en el poder, como y particularmente, del clero que exhortó a la población en defensa de la religión, y le señaló las obligaciones que debía cumplir en su protección. En efecto, en los pueblos de Boyacá, “la Iglesia participó activamente en todos los procesos políticos locales como institución orientadora de las conciencias al ser partidaria del establecimiento de una política que promoviera el orden y las buenas costumbres” y, por ende, “en la coordinación de acciones bélicas, con lo cual garantizaría la conservación de la estructura social”.⁶⁰⁶ Estas acciones promovieron a la vez una cultura de intolerancia, que advirtió en los adversarios políticos igualmente enemigos religiosos. En Sogamoso, por ejemplo, durante los

⁶⁰². Ver Introducción de este trabajo.

⁶⁰³. Eutimio Reyes Manosalva, *Fe, mito y folclor de las romerías boyacenses*, Editorial ABC, Bogotá, 1987, pp. 120-124.

⁶⁰⁴. Testimonio de Lilia Montaña, Luis Lemus y Luis López, *en. cit.*

⁶⁰⁵. Orlando Daza Buitrago y Fabio Emel Pedraza Pérez, *Monografía de Aquitania*, s.l., ca. 1982, p. 63.

⁶⁰⁶. Martha Niño Porras, “La iglesia y el entredicho de Sogamoso”. En *Historia Caribe*, núm. 12, Universidad del Atlántico, Barranquilla, 2007, pp. 91-105.

ritos religiosos, se empezó a censurar la presencia de feligreses liberales, y paulatinamente el clero llegó a tomar la decisión de excomulgar al municipio, en junio de 1949; no se advertía que la población mantenía, por un lado, su fe religiosa y, por otro, el credo político,⁶⁰⁷ sin que encontraran contradicción. En tal sentido, durante los años cincuenta en Puebloviejo, se presume que de ambos bandos, conservadores y liberales, murieron más de doscientas personas, teniendo como motivo la identificación entre filiación política y credo religioso,⁶⁰⁸ donde los liberales, aun siendo católicos, eran vistos como personas contrarias a los preceptos de la religión católica.

La violencia que afectó los pueblos de Boyacá ponía en evidencia el poder de la clase propietaria y del clero local sobre un conglomerado analfabeto y carente de propiedad. Fue este grupo social excluido el que participó en las contiendas y puso las víctimas, y continuaría sobrellevando las arduas labores del campo cuando, a mediados de la década de los años cincuenta, una relativa paz se hizo presente con la “solución temporal” surgida a partir del “golpe de opinión” que daría Rojas Pinilla con la toma del poder central.⁶⁰⁹ Sin embargo, la violencia desatada en la región, había generado una serie de drásticos cambios en la estructura económica, tanto como en la vida social. En lo primero, se convirtió en elemento desorganizador de la estructura agraria, pues “promovió una serie de traspasos y ajustes en las propiedades, muchos a la fuerza, que ayudaron a movilizar y concentrar aún más la propiedad”, a la vez que “desarraigó buena parte de la fuerza de trabajo, deprimiendo los jornales”, donde los había, “y estimulando la migración a las ciudades”,⁶¹⁰ particularmente a la capital del país,⁶¹¹ en el caso de Puebloviejo. En lo segundo, el campesinado excluido, en el habitual estado de sumisión en que tradicionalmente había vivido, no volvería a ser el mismo. En este sentido, la “liberación” del

⁶⁰⁷. *Ibíd.*, p. 94.

⁶⁰⁸. Milton Adolfo Bautista Roa y Andrés Ricardo Inampué Borda, “Religión y violencia. Imaginarios religiosos en la devoción al Señor de los Milagros de Aquitania”. En *Revista Queastiones Disputatae-Temas en Debate*, # 5, Bogotá, 2009, pp. 11-28.

⁶⁰⁹. Alfredo Vásquez Carrizosa, *Historia crítica del Frente Nacional*, Ediciones Foro nacional por Colombia, Bogotá, 1992, p. 77 y ss. Sin embargo, la violencia continuó en el país: hubo “un ascenso desde 1959 hasta 1961, ascenso enmarcado todavía en el contexto histórico de la transición de la Violencia al Frente Nacional; empieza a descender en 1962, siguen movimientos oscilatorios hasta 1969, se estabiliza relativamente de 1969 a 1979 (salvo el pequeño descenso de 1976), cuando entonces revela un primer movimiento ascendente, no muy pronunciado, con la suave caída de 1982 y 1983”. Ver, Carlos Miguel Ortiz, “El homicidio en Colombia de 1959 a 1997”. En Fernando Cubides, Ana Cecilia Olaya y Carlos Miguel Ortiz, *La violencia y el municipio colombiano 1980-1997*, Centro de Estudios Sociales, CES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1998, pp. 31-37.

⁶¹⁰. Orlando Fals Borda, *Historia de la cuestión agraria en Colombia*, Carlos Valencia Editores, Bogotá, 1982, p. 140.

⁶¹¹. Luis Horacio López Domínguez, “Historia y tendencias de las culturas populares en Boyacá”. En Pablo Mora Calderón y Amado Guerrero Rincón (compiladores), *Historia y culturas populares. Los estudios regionales en Boyacá*, Instituto de Cultura y Bellas Artes de Boyacá, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Andino de Artes Populares, Tunja, 1989, pp. 143-151.

campesinado se hizo presente, inicialmente, a partir de la decepción que tanto liberales⁶¹² como conservadores⁶¹³ tuvieron frente a sus jefes políticos; esto se hizo evidente después de los años crudos de la violencia cuando advirtieron cómo, frente al silencio de los jefes políticos en torno a sus clamores, habían sido instrumento de los odios partidistas, sin tener más compensación que el desencanto y la continuidad de la miseria.

Esa decepción de la dirigencia política se expresó en una profunda desconfianza en todo aquello que representaba el Gobierno: aquéllos que lo habían enseñado “a odiar; que en vísperas de elecciones lo asfixió con promesas; que después de los comicios no se acordó de los muertos ni de las familias de los muertos; al que cuando estuvo en el poder no supo gobernar; al que no pudo o no quiso impedir la hecatombe; al que lo lanzó a la lucha y después lo abandonó a su propia suerte; a esos, el hombre campesino ya no les cree”;⁶¹⁴ de manera que, en el país, a partir de entonces, no se podría pensar en la existencia de “un campesinado de sumisa resignación mahometana, comprado y pagado con actitudes paternas”, pues había empezado a perderle el respeto a quienes le habían oprimido: los sacerdotes, los patronos, los amos; los jefes, el ejército, los jueces, pues “la violencia le enseñó que podía eliminar jefes y sacerdotes”,⁶¹⁵ sin que quedara remordimiento.

Por otra parte, a finales de la década del sesenta, los cambios sociales se vieron acompañados de transformaciones tanto en la estructura agraria como en la producción agrícola. El Puebloviejo, que tradicionalmente había dependido de una agricultura tradicional basada en la cebada, las papas, el trigo, las habas, y una incipiente ganadería, empezó a ensayar un producto nuevo, la cebolla larga, que inicialmente mereció desconfianza de la mayoría de agricultores con grandes propiedades, en la consideración de que carecía de consumidores y tenía difícil comercialización. El producto, sin embargo, pronto empezó a tener enorme demanda, y en pocos

⁶¹² Eduardo Franco Isaza, *op. cit.*, p. 64. El autor rememora cómo, ante la oleada de violencia, fueron a pedirle consejo y apoyo a sus jefes liberales, en Bogotá; les hicieron antesala durante horas para que, finalmente, no los atendieran.

⁶¹³ Alfredo Molano, “Nacienceno Ibarra”. En *Los años del tropel. Relatos de la violencia*, Cerec, Cinep, Estudios Rurales Latinoamericanos, Bogotá, 1985, pp. 249-288. Nacienceno Ibarra, que había luchado por su partido conservador, se halla en la miseria y busca apoyo de los jefes de partido. Envía cartas, rinde pleitesía, y no es escuchado. La lucha fue en vano, pues se siente utilizado y dejado al abandono.

⁶¹⁴ Germán Guzmán Campos, *op. cit.*, p. 279.

⁶¹⁵ *Ibid.*, p. 280.

años desplazó la agricultura tradicional.⁶¹⁶ Esta “revolución agrícola” requirió de ingente mano de obra, y los campesinos que antes fungían como cuidanderos o trabajadores “sin paga”, empezaron a ser requeridos en las faenas de siembra, aporque y *sacanza* o labores de cosecha.

De los trabajos de siembra, aporque y desyerba se ocupó un buen número de personas sin tierra, personas mayores, cuya experiencia les remontaba a los no lejanos días en que debieron desempeñarse como cuidanderos, y que debían trabajar durante toda la semana por un sueldo pactado con el productor de cebolla, mientras en las tareas de cosecha se emplearon trabajadores jóvenes, cuyo trabajo era pagado al destajo, en virtud de que en éste no empleaban la jornada laboral completa.⁶¹⁷ De tal manera, una cierta independencia económica empezó a ser la constante entre la mayoría de la población que no mucho antes carecía de trabajo remunerado. Esta “solvencia económica” conllevó, al mismo tiempo, una redistribución de la propiedad, pues muchos de quienes carecían de tierra adquirieron pequeños lotes, en los que edificaron vivienda y plantaron productos de pan coger en combinación con la cebolla larga.⁶¹⁸

En la misma dirección, los grandes propietarios de tierras ampliaron sus propiedades mediante nuevas adquisiciones y se dedicaron exclusivamente a la producción cebollera. En este sentido, el reacomodo no fue sólo económico, sino social, en virtud de que los grandes propietarios surgieron no ya como tenedores de grandes propiedades, sino como una nueva clase, pudiente, que exhibía sin pudor la riqueza, al lado de una gran mayoría que, aun cuando afrontara cambios que les permitía suplir necesidades antes insuperables, continuaba siendo pobre. Así, los contrastes sociales continuaban siendo marcados, “desde una pujante agricultura capitalista”, hasta el “minifundio, que es una de las fuentes de mano de obra de los cebolleros acomodados”, y al lado de esto, “una agricultura familiar con diversos grados de holgura y que, por la naturaleza tan intensiva del cultivo que se practica, no necesita de mucha tierra para salir de la categoría económica del minifundio”.⁶¹⁹

⁶¹⁶. Pierre Raymond, *op. cit.*, p. 7.

⁶¹⁷. Testimonio de Leonardo Fúquen, 20 de diciembre de 2013.

⁶¹⁸. Testimonio de Ana U. Montaña, 14 de julio de 2013.

⁶¹⁹. Pierre Raymond, *op. cit.*, p. 24 y ss.

Sin embargo, el departamento de Boyacá, durante los años de la Violencia, 1947-1966, no tuvo cifras alarmantes de violencia, frente a otros departamentos, como Norte de Santander, Santander, Antioquia y Tolima, pero durante estos veinte años, en homicidios relacionados con política, se registraron 5.363 muertes y 142 presumiblemente relacionadas.⁶²⁰ De esta manera, los años más cruentos de la violencia en el país, que abarcaría los departamentos de la región andina, fueron el año del asesinato de Gaitán, 1948, con unas 43.557 víctimas, y el año de la llegada al poder de Laureano Gómez, que cobró unas 50.253 víctimas.⁶²¹ En todo caso, en los veinte años de la Violencia, las víctimas oscilaron entre los 200 mil y 300 mil: una cifra que los estudiosos de la violencia no han podido ponerse de acuerdo en virtud de que “se carece de fundamentos estadísticos seguros”;⁶²² una guerra civil de carácter rural, cuyas víctimas fueron la gente más envilecida por la ignorancia, el analfabetismo, el fanatismo político y religioso, y la pobreza.

2. El problema de la tierra, una faceta más de la violencia

La “liberación” de la sociedad excluida en Pueblviejo empezó a manifestarse a partir de dos elementos bien definidos: por una parte, la decepción sufrida por ésta frente a sus jefes políticos, que eran a su vez sus patrones en las tierras donde laboraban y, por otra, la relativa solvencia económica que conllevaron los cambios en la estructura agraria y la producción agrícola con la introducción de la cebolla larga. A su vez, esta “liberación” acarrearía una nueva forma de violencia que se hizo evidente en la presión por la tenencia de la tierra, en este caso, pequeñas propiedades cuya modificación o corrimiento de linderos representaron una agresión directa contra sus propietarios.

En efecto. Ya a mediados de la década de 1960, la adquisición de pequeñas extensiones de tierra no significó para los campesinos salir de la pobreza, sino liberarse de la tutela de los grandes propietarios. De tal manera, las pequeñas extensiones de tierra, que se pueden caracterizar como expresión del minifundio, no permitían “un ingreso suficiente para la reproducción de la unidad familiar, ni una fuente de trabajo para garantizar la ocupación de los

⁶²⁰. James D. Henderson, *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*, Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Medellín, 2006, p. 617.

⁶²¹. Paul Oquist, *Violencia, conflicto y política en Colombia*, Banco Popular, Bogotá, 1978, p. 17.

⁶²². Eric Hobsbawm, “La anatomía de ‘la Violencia’ en Colombia”, *op. cit.*, p. 232.

integrantes de la familia que depende de esta tierra para el sustento”,⁶²³ de manera que los campesinos debían buscar otras fuentes de ingreso, pero la tierra, representada en la pequeña parcela, se constituía en una posesión invaluable por constituirse en símbolo de independencia. Sin embargo, la presión por la tierra se hacía cada vez más manifiesta en el minifundio, y con la introducción del nuevo producto agrícola de alta rentabilidad, la cebolla larga, de manera efectiva se “determinó en la región el aumento de precio de las tierras potencialmente cultivables”.⁶²⁴ En este sentido, los linderos y mojones se convirtieron en preocupación de los pequeños propietarios, atentos a presumibles modificaciones por parte de sus vecinos.⁶²⁵

En esta dirección, un factor clave generador de violencia local tuvo que ver directamente con la presión surgida por la tenencia de la tierra a partir de los conflictos suscitados por el corrimiento de linderos.⁶²⁶ Así, a finales de la década de los sesenta, los conflictos se sucedían de manera tan cotidiana, que los días de mercado fueron considerados como los más peligrosos, pues los campesinos, movidos por el alcohol, solían dirimir sus conflictos mediante el ejercicio de la violencia. “El enfrentamiento personal generalmente se daba en los sitios más concurridos del municipio, como son las plazas o las cantinas, y en los días de fiesta o de mercado”.⁶²⁷ Muchas fueron las víctimas durante estos años, y muchas las personas que debieron abandonar el municipio por temor a las represalias de los deudos. De allí que en la memoria de quienes advirtieron los cambios suscitados a raíz de las transformaciones económicas y sociales que se dieron con la introducción del nuevo producto agrícola, adviertan que esta fue una época donde la gente “se mataba por las tierras”.⁶²⁸

Con todo, las taras sociales no desaparecieron, y la discriminación continuó haciendo presencia, esta vez en una marcada diferenciación frente a la cantidad de tierra por propietario y de la dedicación específica de ésta a la producción cebollera. Es decir, aun los pequeños

⁶²³. Pierre Raymond, *op. cit.*, p. 25.

⁶²⁴. Car, Hidroestudios, *Estudio de conservación y manejo del lago de Tota y su cuenca. Apéndice F.*, *op. cit.*, p. F-25 y ss.

⁶²⁵. Testimonio de Adolfo Lemus, 7 de enero de 2012.

⁶²⁶. Milton Adolfo Bautista Roa y Andrés Ricardo Inampué Borda, *Imaginarios religiosos en la devoción al Señor de los Milagros de Aquitania*, tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Teología, Licenciatura en Teología, Bogotá, 2007, p. 68.

⁶²⁷. Martha Helena Cortés Rodas, *Aproximaciones al estudio de la violencia en Boyacá*, tesis de grado, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1987, p. 20.

⁶²⁸. Milton Adolfo Bautista Roa y Andrés Ricardo Inampué Borda, *Imaginarios...*, *op. cit.*, p. 177.

propietarios, si dedicaban la tierra al cultivo de la cebolla, adquirirían cierto estatus frente al campesino tradicional, que empleaba la tierra en el cultivo de productos de pan coger.⁶²⁹ Así mismo, esta marcada diferenciación tenía que ver con la cantidad de tierra cultivable y concentrada en un número pequeño de propietarios. A mediados de la década de los sesenta, el 62% de la superficie agrícola de Aquitania se encontraba en manos del 10% de los propietarios, mientras apenas el 10% cultivable de ésta se hallaba en poder de un 66% de propietarios.⁶³⁰ En este sentido, las tensiones sociales continuaban latentes, aun cuando fuesen manifestación de infinitud de prejuicios heredados.⁶³¹

2.1. Educación, religión y diferenciación social

La violencia de tipo local que se desató en Aquitania a finales de los años sesenta y principios de los setenta, se había originado con el “ascenso social” generado por los dividendos económicos derivados de la producción cebollera. En efecto. Durante los años cincuenta y aun a principios de los sesenta, el Puebloviejo era un municipio pobre, donde la gran mayoría de la población o bien carecía de tierra y vivía en condición de arrendataria o cuidandera en tierras ajenas o bien estaba atada al minifundio, que le permitía apenas vivir de manera precaria con productos de pancoger. Sin embargo, a raíz de la paulatina sustitución de cultivos tradicionales por la cebolla larga y su rápida comercialización, el Puebloviejo no sólo requirió de mano de obra bien remunerada, sino que incluso los pequeños propietarios, minifundistas, obtuvieron ingentes ingresos gracias al nuevo producto agrícola.

En todo caso, este rápido ascenso socioeconómico, tanto de quienes habían carecido de ingresos por su trabajo, como de quienes empezaban a disponer en sus pequeñas parcelas de un producto novedoso que dejaba altos rendimientos, se vio interrumpido por los conflictos que conllevaba. Por una parte, tanto jornaleros como pequeños propietarios, disponiendo de dinero, dieron rienda suelta al consumo excesivo de alcohol⁶³² y, en esa misma dirección, a riñas que invariablemente terminaban con víctimas fatales. Por otra, el problema del minifundio acarrea

⁶²⁹. Pierre Raymond, *op. cit.*, pp. 30 y 87.

⁶³⁰. Alfonso Pérez Preciado, *Ordenación de la cuenca hidrográfica del lago de Tota*, Ministerio de Agricultura, División de Cuencas Hidrográficas, Bogotá, 1973, p. 157.

⁶³¹. En Boyacá, entre los años 1975 y 1977, solamente en la zona rural, se presentaron 5.449 delitos contra la propiedad, asociados a la vida e integridad personal. Ver, Dane, *Boyacá en cifras, 1977-1978*, Bogotá, 1979, p. 51.

⁶³². Orlando Daza Buitrago y Fabio Emel Pedraza Pérez, *op. cit.*, p. 44.

otro problema que, aunque latente, nunca se había manifestado con tanta intensidad como durante esta época: el corrimiento de linderos o cercas. En efecto. Si bien durante los años cincuenta la tenencia de la tierra generaba poder aun cuando la tierra tuviera bajo costo en razón de su producción tradicional de bajo rendimiento, en los años setenta los costos de la tierra se elevaron, y se hizo necesario —en una región donde el minifundio o la ausencia de tierra era la característica de la mayoría de la población— proteger con cercas y linderos las pequeñas propiedades. Así, los conflictos por la tierra se convirtieron en los problemas cotidianos, que incesantemente iban arrojando víctimas y generando cadenas de venganzas, enfrentamientos y aun breves calamitosos entre miembros de familias, conllevando incluso, el alejamiento definitivo del pueblo.⁶³³

De tal manera, este ambiente de intolerancia parecía desprenderse tanto del sistema socioeconómico que había regido en el municipio durante los años cincuenta, como del sistema educativo, que había coadyuvado en su legitimación,⁶³⁴ pues enseñar historia con una guerra civil de fondo,⁶³⁵ como en el caso de Puebloviejo, era una tarea que comprometía directamente a los maestros, en virtud de que legitimaban, mediante la enseñanza, los presupuestos del poder, contenidos en la historia patria y aun otras materias de enseñanza.⁶³⁶ Así, las clases pudientes habían mantenido a las grandes mayorías de desposeídos y aun pequeños propietarios, sometidos en la obediencia de los preceptos inculcados por la escuela y la Iglesia,⁶³⁷ pues, en los años cincuenta, la *recatolización* implicó no sólo la educación, sino la concepción de un orden social, en el que las jerarquías y la autoridad se hallaban presentes, hasta que, en la segunda mitad de los años sesenta, estos grupos, que habían dependido, unos, de terratenientes, viviendo en sus tierras⁶³⁸ y, otros, de la producción de sus pequeñas parcelas, tuvieron mayor independencia económica con las alternativas que ofrecía la cebolla, tanto en mano de obra remunerada como en la misma producción, aun limitada.

⁶³³. Leonardo Fúquen Mesa, *en. cit.* Así mismo, testimonio de Eduardo Alarcón, 5 de abril de 2012.

⁶³⁴. Testimonio de Silverio Gutiérrez Lemus, 24 de agosto de 2002.

⁶³⁵. Ver, Josep Fontana, *Enseñar historia...*, *op. cit.*

⁶³⁶. Álvaro Lemus recuerda cómo, a finales de los sesenta, mientras el maestro explicaba cómo una planta se nutría, hacía énfasis, con tiza roja, en la savia “bruta”, mientras con tiza azul señalaba la savia “elaborada”, con clara alusión al partido liberal (savia “bruta”), y al partido conservador (savia “elaborada”, inteligente). Entrevista, 22 de junio de 2012.

⁶³⁷. Testimonio de Ana Isabel Rico, 19 de abril de 2003.

⁶³⁸. Testimonio de Teresa Díaz, 3 de abril de 2012.

Así, a partir de entonces, la violencia local se hizo presente como fenómeno, en virtud tanto de la relativa libertad socioeconómica de los desposeídos, como de la manifestación de resentimientos y rencores acumulados desde los años de opresión en las tierras de los patrones. El sistema educativo, de corte vertical, fundado en la autoridad y la obediencia, había educado en la represión, el sometimiento y la negación de derechos, si admitimos los contemplados en la Constitución de 1886 y aún más los establecidos en la reforma de 1936. Como en los años cincuenta, estas formas de violencia se dirigieron contra los mismos desposeídos, dejando en evidencia que el origen de una sociedad violenta se hallaba en la desigualdad, la cual, durante décadas, había sido la característica socioeconómica del Pueblviejo.

En este sentido, los prejuicios de clase sociales manifiestos durante los años cincuenta, no desaparecieron con los precarios cambios socioeconómicos del municipio, sino que adquirieron un matiz diferente a partir de un intento en la diferenciación educativa. A finales de los años cincuenta, surgió uno de los primeros colegios privados, donde estudiaban los hijos de las familias más acaudaladas, aun de ambos partidos políticos,⁶³⁹ y continuaría hasta finales de los años sesenta, con la misma política. Sin embargo, se trataba de un establecimiento que, si bien funcionaba acorde con el sistema educativo vigente, sus instalaciones físicas se limitaban a la adaptación de una casa de familia, evidenciando así el intento por establecer una diferenciación social.⁶⁴⁰ Al mismo tiempo, en la década de los sesenta, se establecía en el municipio un colegio exclusivo para niñas y dirigido por religiosas, cuya educación era marcadamente católica; las instalaciones del colegio correspondían igualmente a las de una casa de familia, adaptada para la enseñanza.⁶⁴¹ A su vez, como resultado de la marcada religiosidad de la mayoría de la sociedad, se consideró una obligación que los hijos de familias acomodadas debían ir al seminario para formarse como sacerdotes, de manera que en la sociedad se advirtió como un privilegio y símbolo de estatus social el que en una familia hubiese un sacerdote.⁶⁴²

En tal sentido, la religiosidad ha hecho parte de la cotidianidad de la sociedad de Pueblviejo, marcando todos los aspectos de la vida, desde los mismos momentos de su constitución en

⁶³⁹. Alfonso Pérez Preciado, *en. cit.*

⁶⁴⁰. Testimonio de Luis López, 8 de enero de 2012.

⁶⁴¹. Testimonio de Cecilia Mesa, 8 de enero de 2012.

⁶⁴². Testimonios de Silverio Gutiérrez, Luis Lemus, y Alfonso Pérez Preciado, *en. cit.*

parroquia, a finales del siglo XVIII, y se constituyó tanto como aliciente de las penalidades de la mayoría de la población,⁶⁴³ como en elemento de dominación a partir de la enseñanza escolar y, al mismo tiempo, como componente de intolerancia frente a otros credos y doctrinas, aun más, cuando se definió como elemento constitutivo de la ideología política profesada por la mayoría de la población.

En efecto. La transformación en la sociedad empezó a darse como resultado de la política educativa que imprimió en los contenidos de la historia, la educación cívica y la religión una importante carga religiosa, de manera que la recatolización de la escuela, en los años cincuenta, implicó no sólo un viraje hacia la concepción católica de la realidad, sino la advertencia de que la educación liberal había sido responsable de la violencia que en los años cincuenta afrontó el país. Al mismo tiempo, en virtud de la búsqueda de consenso que conllevaba el sistema educativo, frente a la religión, la política y la economía, toda postura ajena a tales presupuestos empezó a ser considerada con aversión, y la intolerancia hacia lo diferente empezó a aflorar.

Si bien, durante la República Liberal, la concepción de la escuela se consideraba como una pequeña sociedad, en la que la educación cívica y la formación moral se confundían en el mismo objetivo, que era la formación ciudadana, y cuyo propósito buscaba que “el niño viviera en la escuela de acuerdo a las normas y virtudes deseables en una sociedad democrática, por medio del desarrollo de hábitos generados por el ambiente escolar: hábitos de ayuda mutua, de obediencia a los poderes legalmente constituidos, de tolerancia, de respeto al derecho ajeno, de iniciativa y responsabilidad”,⁶⁴⁴ con la vuelta al poder por parte de los conservadores, estos presupuestos habrían de cambiar. El intento de formación social para la democracia había permanecido “como propósito central de los gobiernos liberales hasta 1946, enfatizando la creación en la escuela de un ambiente democrático”, en cuyo papel el maestro se concibió como el adalid en la formación de ciudadanos democráticos. Pero con la llegada nuevamente de los conservadores al poder, “esta concepción social de la práctica pedagógica” fue paulatinamente recortada, pues todo aquello que

⁶⁴³. Las fiestas religiosas en Pueblviejo tienen por objeto pedir protección a los santos y patronos de devoción, tanto para la salud, las cosechas y la bienaventuranza de la familia. Ver, Orlando Antonio Soracá Patarroyo, *Tormentos del alma*, Bogotá, 1999, p. 60 y ss.

⁶⁴⁴. Javier Sáenz Obregón, “Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso”. En Echeverri Sánchez, Jesús Alberto (editor), *Encuentros Pedagógicos Transculturales*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Medellín, 2001, pp. 299-310.

era “funcional al trabajo en grupo, a la cooperación, a la solidaridad social y a la democracia”, se vio ajeno a los postulados del nuevo gobierno, en virtud de que, a partir de entonces, imperó “una concepción limitada de la democracia, como el reino de lo público, que no puede o no quiere aceptar las prácticas privadas de creación del individuo de sí mismo”.⁶⁴⁵

Sin embargo, durante los dos o tres años en que asistían los niños a la escuela, pues la gran mayoría se veía obligada a retirarse, porque debían trabajar o los padres no podían continuar enviándolos,⁶⁴⁶ se hicieron suficientes para que los escolares recibieran los elementos directrices de la educación, tanto de la historia patria como de la religión y la educación cívica. En este sentido —si advertimos los presupuestos de los libros de texto de la época—, la enseñanza, tanto de la historia como de la religión, se hallaba permeada de una alta carga ideológica política y religiosa, la cual jugaría papel importante en la formación de la sociedad, más aún durante los años de la violencia, en los que la historia patria se constituyó en el vehículo con el que se procuraba crear una nacionalidad acorde con los valores católicos, por una parte, y la concepción de democracia vertical de Laureano Gómez, por otra. Por tal razón, las grandes mayorías de estos pueblos, excluidas económica y socialmente, se identificaban políticamente con las ideas del patrono o terrateniente para el cual trabajaban o en cuyas tierras vivían como arrendatarios o cuidanderos. Así, municipios como Puebloviejo, con profundas desigualdades económicas y sociales de amplias mayorías, se identificaron ideológicamente con los credos políticos y religiosos que sustentaban esas desigualdades.

Lo que es más, sin embargo, con el relativo ascenso económico de una parte de la sociedad excluida, a mediados de la década de los sesenta, esa porción de la sociedad, que había vivido bajo la tutela de la autoridad y en la carencia de tierra, se tornó individualista e impulsiva ante los avatares fácilmente resueltos en el diálogo. Al mismo tiempo, la preocupación de las mayorías, ante las oportunidades económicas derivadas de la producción cebollera, se dirigió hacia la consecución pronta e indefectible de dinero; de manera que, hacia la década de los setenta, una de las características de la población era la de un “ser individual y egoísta”, que tenía “sentido de

⁶⁴⁵. *Ibid.*, p. 307.

⁶⁴⁶. Testimonio de Luis Montaña, 6 de enero de 2012; Ana Isabel Rico y Cecilia Daza, 19 de abril de 2003.

grupo en sólo cuestiones religiosas”,⁶⁴⁷ que, preocupado por el ascenso individual, dejaba a un lado los problemas de su comunidad; en fin, un pueblo en el que “no hay miseria”, pero “se carece de lo indispensable”,⁶⁴⁸ y en el que, incluso, tanto por la precariedad económica de la mayoría, como por la búsqueda de dinero en la presión de ascenso social, la población infantil se veía obligada a trabajar en las faenas agrícolas, y tanto que Aquitania es, en Boyacá y el país, uno de los municipios con mayor población infantil trabajadora.⁶⁴⁹

Así, estas falencias sociales y económicas todavía se hallaban latentes a finales del siglo XX. En efecto. La población de Aquitania, antiguo Pueblo Viejo, hacia finales de los años setenta, ponía en evidencia un aspecto silencioso, pero que indicaba la permanencia de contradicciones socioeconómicas de las mayorías: la constante migración en busca de oportunidades hacia ciudades capitales, particularmente, Bogotá. Un “pueblo en fuga”,⁶⁵⁰ en busca de un modelo de vida diferente, particularmente de aquel ajeno y distinto que le negaba las bases mismas de la existencia: la tierra, pues, a finales de los setenta, había unas trescientas familias sin tierra,⁶⁵¹ lo que equivalía a un 15% de la población, aun cuando estudios posteriores evidenciaran datos distintos aún más preocupantes. Así, por ejemplo, en cuanto a diferencias socioeconómicas de Aquitania, el censo de 1993 encontró que en las formas de tenencia de vivienda en el municipio, había en arriendo, 824 casas (es decir, familias); había 2.640 casas propias; 266 en otras modalidades, y 50 sin información. Esto, para una población que se acercaba a los dieciocho mil habitantes.⁶⁵² En efecto. A finales de los setenta, la falta de oportunidad de solvencia económica en los pueblos de Boyacá, obligó a migrar a millares de familias a ciudades como Bogotá, donde, igualmente, la precariedad social y la ausencia de escolaridad, les condujo a afrontar la realidad de las ciudades: el desempleo. Así, en un estudio de estos años, se encontró que de los niños callejeros o gamines de Bogotá, una cuarta parte de ellos, en cuanto a la procedencia de sus

⁶⁴⁷. Milton Adolfo Bautista Roa y Andrés Ricardo Inampué Borda, “Religión y violencia. Imaginarios religiosos en la devoción al Señor de los Milagros de Aquitania”, *op. cit.*, p. 25.

⁶⁴⁸. Milton Adolfo Bautista Roa y Andrés Ricardo Inampué Borda, *Imaginarios religiosos en la devoción al Señor de los Milagros de Aquitania*, *op. cit.*, p. 68.

⁶⁴⁹. Catalina Turbay R. y María Elvia Acuña V., “Trabajo infanto-juvenil y educación básica en Colombia”. En Walter Alarcón Glasinovich et. al., *Mejores escuelas: menos trabajo infantil*, UNICEF, Bogotá, 1996, pp. 77. 157. Así mismo, “El trabajo infantil en Aquitania”. En *¡Déjame ser...! Tribuna de los Derechos de los Niños*, boletín trimestral del DNI-Colombia, Vol. 3 núm. 8, Bogotá, octubre-diciembre de 1997, pp. 7-34.

⁶⁵⁰. Orlando Daza Buitrago y Fabio Emel Pedraza Pérez, *op. cit.*, p. 53.

⁶⁵¹. *Ibíd.*, p. 32.

⁶⁵². Dane, Presidencia de la República, *Censo 1993. Información municipal para la planificación social, Aquitania*, Bogotá, 1998, s.fl.

familias, provenía de Tolima y Boyacá,⁶⁵³ contribuyendo en la conformación de los llamados cinturones de miseria.

De tal modo, la estructura social del antiguo Puebloviejo, fracturada desde muy temprano por las relaciones de dependencia, en las que jugó papel importante el sistema educativo, y disgregada a partir de los años sesenta con el creciente individualismo generado, en parte, por la bonanza económica de la cebolla, se cerró a toda forma de cohesión social, impidiendo formas de organización en comunidad y generando, en cambio, una estructura social fuertemente jerarquizada. En esta estructura social, quienes dominan, “tienen fuertes vínculos con la clase política y practican un gamonalismo en el cual a los campesinos y semiproletarios rurales les toca el papel de clientela”;⁶⁵⁴ de manera que los viejos preceptos de organización social y económica no desaparecieron, sino que se adaptaron a las nuevas circunstancias, aun cuando en los avatares de la costumbre tales contrastes no se perciban.

Hemos visto así, finalmente, que durante los años cincuenta, con el trasfondo de la violencia partidista en Boyacá, una parte de la población de Puebloviejo, fungía como cuidanderos en tierras ajenas, sin salario y aun participando en las contiendas guerreristas contra las guerrillas del llano. La escolaridad de esta población no superaba los tres años. Así mismo, se ha visto cómo, habiendo sido educada en los contenidos de la historia patria, la educación cívica y la religión, pervivía en un ambiente de exclusión y discriminación, tal si los contenidos de la enseñanza legitimaran tal orden. En este sentido, como se ha visto, el hecho de que los campesinos pobres hayan obedecido las órdenes de participar en los enfrentamientos posteriores al 9 de abril y hayan igualmente asistido como soldados y porteadores a combatir las guerrillas del llano, evidencia el poder de las elites locales sobre este conglomerado de población. Los cambios sociales que se dieron a principios de la década de los sesenta, fueron resultado de las transformaciones en el cambio de la agricultura, con la introducción de la cebolla larga.

Para entonces, la población había sufrido el desencanto de la política, y se aprestaba de modo individual a prosperar mediante el empleo en las labores agrícolas que de modo ingente requería

⁶⁵³. Virginia Gutiérrez de Pineda et. al., *El gamín*, Vol. II, análisis de datos secundarios, UNICEF, Bogotá, 1978, p. 19.

⁶⁵⁴. Pierre Raymond, *op. cit.*, p. 171.

el nuevo producto agrícola. A su vez, como resultado de la puesta en marcha de la siderúrgica Acerías Paz de Río, hacia 1954, muchos desempleados del municipio fueron requeridos en la empresa y empleados en labores que no demandaban de mano de obra calificada, al mismo tiempo que otros diestros en diversos oficios. Este dinamismo económico cambió el viejo orden social y económico del municipio, aun cuando en las zonas rurales haría presencia el gran problema de la distribución y tenencia de la tierra, con la presencia, esta vez, de conflictos agrarios derivados del minifundio.

Conclusión

Hemos intentado exponer en este trabajo, en el ámbito de la historia de la educación, el proceso mediante el cual se configuró la sociedad en los años cincuenta en Puebloviejo, a partir de la *función* de la historia en su enseñanza. Así, se ha intentado ver, en la historia de la educación, las funciones de la historia, el papel de su enseñanza, en la conformación social, la concepción del mundo y su respuesta frente a tal ideario, de un grupo específico de la sociedad colombiana en los años cincuenta del siglo XX: Puebloviejo, hoy Aquitania, y de alguna manera, en la generalidad social del país.

De esta manera, por una parte, se ha intentado responder cómo desde los años treinta, se fue formando en la sociedad colombiana un ambiente de intolerancia y racismo, originados desde el clero, los líderes políticos conservadores e incluso los intelectuales. Esta ideología habría de implementarse mediante el ejercicio de la autoridad, emanada tanto desde la Iglesia, los partidos políticos y los poderes locales, la cual calaba en una sociedad excluida, analfabeta y desheredada. En este proceso igualmente aportó el sistema educativo, desde la enseñanza de la historia, cuyos contenidos imprimían en el colectivo social unas funciones que tenían que ver con la nacionalidad, fundada en los deberes cristianos, el acatamiento a la ley y a la autoridad.

Este *ambiente social y político* en el que tal realidad se desenvolvía, no sólo hacía parte de la tradición,⁶⁵⁵ sino que se reforzaría, además, durante el gobierno de Laureano Gómez, en la medida en que su idea de democracia, vertical y restringida, dirigida en privilegios sólo a una clase específica de la sociedad, la clase dominante, hacía tanto parte de la realidad como que hallaba eco en el discurso político local y los contenidos de la enseñanza de la historia en los planteles educativos. Así mismo, en esa función moralizadora de la historia patria, contribuyó el ejercicio de la autoridad, ejercida desde la clase dirigente, la escuela, la Iglesia y, por ende, el entorno social dominado por las minorías propietarias locales, que definieron el lugar de gran parte de los excluidos mediante su empleo como cuidanderos, o “arrendatarios” de sus propiedades.

⁶⁵⁵. Desde los años treinta, por ejemplo, el fraile Mora Díaz, en su periódico *El Cruzado*, venía pregonando la necesidad de que los pobres admitieran su condición como asunto del destino; cuidarlos, darles trabajo, era asunto de los ricos. Los ataques contra las propuestas de reforma de Alfonso López Pumarejo se convirtieron en una cruzada de salvaguarda de la “tradicción” cristiana del país y en una defensa del orden establecido. Ver, Fray Mora Díaz, *El Cruzado. Artículos apologéticos*, Tipografía Tony, Bogotá, 1934.

Por otra parte, se ha podido responder, que con la implementación de la contrarreforma educativa se puso en marcha una recatolización de la educación y de allí a la sociedad, en un intento por volver a la Constitución de 1886. De esta manera, el sistema educativo que se perfilaba con la contrarreforma, se adaptaba a la concepción de democracia y Estado de Laureano Gómez, de manera que paulatinamente se fue creando un orden social nuevo en los pueblos, donde los poderes locales, en manos de terratenientes, como en el Pueblviejo objeto de estudio, fungían como amos frente a grupos excluidos.

Sin embargo, sería en el breve gobierno de Laureano Gómez, a partir de 1950, cuando no sólo la violencia arreció, sino que el control sobre el sistema educativo se intensificó, con la persecución y expulsión de los maestros considerados simpatizantes del liberalismo, mientras en las escuelas la intensificación de la enseñanza de la historia patria, la historia sagrada y la educación cívica, se hallaban acordes con la realidad política y social que afrontaba el país. En tal sentido, el condicionamiento y la *función* de la realidad social, el ambiente en que se desarrollaba, se hallaba determinado por las clases que dominaban económica, cultural y políticamente,⁶⁵⁶ a su vez que se legitimaba desde la enseñanza.

En efecto. La realidad social, política y económica del Pueblviejo de los años cincuenta y aún bien entrada la década de los sesenta, parecía ajustarse al relato de la historia que se enseñaba en los planteles educativos: una historia de hombres abnegados, quienes de manera heroica habían ofrendado su vida por la patria, e ingresaban en la galería de quienes debían fijarse en la memoria para siempre. A su vez, el relato de la historia legitimaba la realidad social en la medida en que se establecía una relación de identidad entre quienes detentaban la propiedad de la tierra, que fungían como sus patrones, y las mayorías excluidas, que advertían sus logros como el resultado de una acción providencial, acorde con el relato histórico emanado desde la escuela.

En tercera instancia, hemos puesto en escena algunos de los contenidos de la historia patria, la educación cívica y la religión, y nos hemos aproximado a los efectos que la enseñanza generaría en un ambiente social, económico y político matizado por la exclusión, la discriminación y la

⁶⁵⁶. Alfred von Martin, *Sociología del Renacimiento*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1976, p. 10.

intolerancia. En tal sentido, se ha advertido que la historia patria contenía una alta carga de subjetividad, una concepción del mundo del historiador, que imprimían contenidos ideológicos, que legitimaban tanto el orden social y político, como las condiciones económicas de la población. Una carga ideológica, en la que los “juicios de valor siempre rotundos”, “juicios sin apelación”, como dice Germán Colmenares,⁶⁵⁷ estaban a la orden del día en los manuales de historia, y que careciendo de sustento, de comprobación, reflejaban la postura, tanto de donde provenía tal concepción del mundo, como a quienes iba dirigida. Al mismo tiempo, se creaba una versión oficial del pasado,⁶⁵⁸ una memoria incontrovertible, en la que no existía el mínimo cuestionamiento, pues era emanada desde la autoridad de hombres sapientísimos, probos, de incuestionable moral, como así eran considerados tanto maestros como las autoridades intelectuales de entonces, como en efecto se aprecia:

... de España recibimos el beneficio incalculable de la *religión* que mostró a nuestros indígenas el sendero del mundo mejor que esperamos y señaló también a aquellos el camino de la virtud y los purificó de *vicios*; España nos dio una *raza* privilegiada; nos dio su *idioma*, rico y encantador.⁶⁵⁹

Así las cosas, finalmente, la decadencia de la historia patria se inició con el decreto 045 del 11 de enero de 1962, que redujo sustancialmente las horas cátedra de historia. En enero de 1974, se expidió el decreto 080, que mantuvo lo instituido en el decreto 045 sobre la enseñanza de la historia patria. Sin embargo, con el decreto 3466 de diciembre de 1980, se estableció una serie de “estímulos” para los maestros que participaran en la campaña nacional de alfabetización que se implementaba por estos años, que los exoneraba de “la evaluación final en las asignaturas de historia”, cuando acreditaran haber recibido el curso completo de capacitación como alfabetizadores. De esta manera, la historia patria empezó a desaparecer paulatinamente de la enseñanza,⁶⁶⁰ aunque, como hemos visto, continuara aun bien entrados los años ochenta.⁶⁶¹

⁶⁵⁷. Germán Colmenares, “La batalla de los manuales”. En *Revista de la Universidad Nacional*, # 20, Bogotá, mayo-junio de 1989.

⁶⁵⁸. Sandra Patricia Rodríguez Ávila, “Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla”. En *Revista Folios*, segunda época, # 32, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, segundo semestre de 2010, pp. 23-42.

⁶⁵⁹. Ver, Rafael M. Granados, S.J., *Historia de Colombia. La Independencia y la República*, Editorial Retina, Bogotá, 1972, p. 14. De lo cual se deduce que en tales aspectos América no sólo era inferior, sino incivilizada, despreciable. Subrayados nuestros.

⁶⁶⁰. Antonio Cacia Prada, “En Colombia se perdió el concepto de patria”. En *Boletín de Historia y Antigüedades*, #735, Academia Colombiana de Historia, Bogotá, pp. 1194-1203.

En este sentido, lo que habría de imposibilitar nuevas prácticas en la enseñanza de la historia, aun las nuevas investigaciones de la “nueva historia”, tuvo que ver con la reforma educativa, que se hizo patente con la Ley 115 de 1994. En ésta, en su artículo 23, en el que consideró las “áreas obligatorias y fundamentales” de enseñanza escolar, en el acápite 2, introdujo la historia en un conjunto de disciplinas que la menguaron: “ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”, sin que le hubiera dado solución a los problemas que había acarreado, lo cual conllevó que sus secuelas continuaran aún durante esta década.

Finalmente, hemos intentado ver cómo, en el contexto de la violencia bipartidista, muchos de los miembros de la población, a la vez que fungían como trabajadores sin paga en las tierras de propietarios pudientes, fueron convocados para participar en la guerra contra las guerrillas del llano, en cuyas contiendas muchos murieron, otros no regresaron. Así mismo, se ha mostrado la serie de cambios que a finales de los cincuenta se fueron introduciendo en Puebloviejo, con la paulatina adopción, en los años sesenta, de productos agrícolas nuevos. Sin embargo, en los años setenta, el éxito económico generado por el nuevo producto, la cebolla larga, evidenciaría una forma nueva de violencia, originada por el corrimiento de linderos, en un municipio donde históricamente la tenencia de la tierra se había expresado en el minifundio.

Para terminar, como se ha referido arriba, este trabajo intenta realizar, en el contexto de la historia de la educación, un bosquejo de los contenidos de la historia patria en su *función* moralizadora, formadora de costumbres, en su acepción más simple: la concepción del mundo y de su respuesta frente a tal realidad por parte de los estudiantes en ese tiempo y espacio que fue el Puebloviejo de los años cincuenta y aún en los años posteriores. Esto es, que siendo la escuela “un aparato ideológico”,⁶⁶² la enseñanza de la historia patria se orientó en la exaltación sistemática de una serie de valores derivados de la consideración de que la España del siglo XVI se había volcado sobre el mundo para salvarlo de la impiedad, y su legado “civilizador” habría de advertirse en las gestas de independencia, en la *raza*, la lengua, las costumbres, valores que

⁶⁶¹. En los años ochenta del siglo XX, aún circulaban textos de historia patria, como, el de Javier Gutiérrez V., *Historia de Colombia, 5º de primaria*, Editorial Bedout, Medellín, 1984.

⁶⁶². Manuel Tuñón de Lara, “La enseñanza de la historia”. En *Por qué la Historia*, Salvat Editores, Barcelona, 1984, p. 54 y ss.

coadyuvaron en los años cincuenta del siglo XX, en la legitimidad de una realidad social política y económica excluyente.

Se ha intentado, por otra parte, hacer una historia local. Sin embargo, aun cuando tal denominación merezca escasa relevancia, podemos decir que el fundamento de las historias generales o nacionales, carecería de importancia si no partieran de los elementos ofrecidos por las historias locales. Por lo demás, en el trabajo presente, no sólo se hace hincapié en la historia local, sino que se aproxima en la generalidad, en la medida en que los elementos analizados no corresponden exclusivamente al análisis de documentos “locales”, sino a eventos, documentos y acontecimientos que correspondieron a cuestiones que involucraron la totalidad de la realidad nacional en un espacio y periodo de tiempo determinados.

Ya hacia 1874, Nietzsche argumentó en un ensayo⁶⁶³ que los académicos habían corrompido la manera de ver cómo la historia debía ser interpretada y enseñada, pues veía en los “hombres históricos” (los historiadores) seres que prejuizaban el porvenir, a la espera de la felicidad que traería, en un estado de contemplación del pasado, sin advertir el papel que los seres humanos tendrían precisamente en el desarrollo de la historia. Esa concepción de la historia, implícita en la historiografía de los años cincuenta, advertía en la historia la galería de héroes y próceres bajo cuyo resguardo se hallaba la sociedad, sin mirar al futuro, pues la historia se consideraba una cuestión “hecha”, que merecía reverencia, en la medida que engendraba precisamente, el culto a ese pasado.

En este sentido, como dice Fontana,⁶⁶⁴ las clases dominantes no temen a la historia, sino todo lo contrario: procuran producir y difundir el tipo de historia que les conviene, temiendo, al mismo tiempo, a los historiadores que no puedan utilizar para tales fines. Así las cosas, si tal preocupación se hace manifiesta en la enseñanza, se hace evidente el papel que desempeña la historia en la concepción de la realidad y de allí los intentos por divulgar la historia que convine a las clases dominantes, pues toda noción de la realidad en el tiempo pasado, en el presente y lo

⁶⁶³. Federico Nietzsche, “De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”. En *Meditaciones intempestivas*, 1873-1875, Editorial Aguilar, Madrid, 1932, pp. 70-154. Este ensayo ha sido traducido, también, como “Sobre los usos y abusos de la historia para la vida” o “El uso y abuso de la historia”.

⁶⁶⁴. Josep Fontana, “Las guerras de la historia”. En *La historia de los hombres*, Crítica, Barcelona, 2001, pp. 257-283.

que podría ser el futuro, parte de esa noción que la escuela y en ella la enseñanza de la historia, inculca en el niño como una imagen indeleble. En efecto. Como dice Marc Ferro, “la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia”.⁶⁶⁵

La historia, entonces, como se ha dicho arriba, no sólo forja una concepción, una perspectiva de la realidad, sino que sería un aparato ideológico en la medida en que contribuiría a difundir la imagen del dominador sobre el dominado. En tal virtud, la historia en la enseñanza, bajo tales fines, permite, como dice Ferro, “controlar el pasado”, pues “ayuda a dominar el presente, a legitimar dominaciones e impugnaciones”.⁶⁶⁶ Así, toda historia que se enseña parece obedecer a intereses específicos: los de una clase social que quiere legitimar un pasado, aun cuando éste adolezca de sesgos, de malinterpretaciones que conllevarían, como en la historia colombiana, prejuicios que desembocan en intolerancia y violencia. Tal es el caso de la masacre de La Rubiera, en los llanos de Arauca, donde en 1967, un grupo de colonos dio muerte a dieciséis indios *cuiva*, porque desde pequeños les habían enseñado que los indios, más que personas, eran seres dañinos.⁶⁶⁷

Así, “la historia que se cuenta a los niños, o a los adultos, permite a la vez conocer la identidad de una sociedad y el *status* de ésta a través del tiempo”.⁶⁶⁸ En tal caso, como se advierte en el libro de Ferro, se hace necesario fijar la atención en la manera cómo la historiografía establece “verdades”, las cuales adolecen de imprecisiones históricas, sobre tiempos y acontecimientos; imprecisiones que se convertirán en verdad, sin admitir cuestionamiento.

De esta manera, se puede decir que en la historia se conoce el pasado por lo que los dominadores han dicho tanto de sí mismos como sobre los que dominan, y en la que los primeros se harán evidentes los rasgos de superioridad: el mundo, la realidad, es como ellos los muestran. La supremacía es la de los dominadores, y la realidad debe verse a partir de sus posturas; lo

⁶⁶⁵. Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1993, p. 6.

⁶⁶⁶. *Ibíd.*, p. 6.

⁶⁶⁷. Germán Castro Caycedo, “La Rubiera”. En *Colombia amarga*, Carlos Valencia Editores, Bogotá, 1976, pp. 52-64.

⁶⁶⁸. Marc Ferro, *op. cit.*, p. 7.

demás, es equivocado. Esta visión de la historia, que nos propone Edward Said,⁶⁶⁹ se advertiría en los textos y manuales de historia patria de los años cincuenta, desde Henao y Arrubla, hasta la producción de los hermanos cristianos, jesuitas, maristas y otras congregaciones que fungieron como historiadores: allí, de manera subrepticia y aun explícita, la “civilización” española sería superior a la “barbarie” legada por las culturas indígenas colombianas. Esto se advertiría con mayor énfasis en los escritos y pronunciamientos ante feligreses del fraile Francisco Mora Díaz: es el cura el que habla por los feligreses, se apropia de su palabra, les dice lo que les “conviene”, por ejemplo, como se ha visto, que su deber es el de ser pobres, porque los ricos están para protegerlos.

En tal virtud, si tenemos en cuenta los elementos tratados en el anterior análisis, ¿cuáles serían los fundamentos que le darían relevancia al presente trabajo o, si se quiere, cuál sería su *función* práctica en la tarea educativa? Mucho se ha dicho que el conocimiento de la historia es necesario para no repetir los errores del pasado. Sin embargo —y he aquí nuestra propuesta—, esta premisa tendría sentido si advirtiéramos en el presente la necesidad de una historia liberadora, crítica, que permita reinventar el presente: “porque el hoy procede del ayer”, y el mañana a su vez surge del tiempo presente, y en esto, “la memoria del pasado no debe paralizar el presente, sino ayudarlo a que sea distinto”,⁶⁷⁰ a que no se repita y encuentre nuevos caminos. O, como diría Tuñón de Lara, la historia “viene del ayer y va hacia el mañana”, y su desconocimiento conllevaría que actuáramos a ciegas en la vida, acabando “por perder el control de nuestros propios actos”; en otras palabras, “porque la comprensión del pasado es el entendimiento del presente y nos lleva al porvenir”, y porque siendo la historia, como diría Marc Bloch, la “ciencia del devenir de los hombres en el tiempo”, su conocimiento se hace necesario, casi obligatorio, para que los seres humanos recuperen la “memoria colectiva que les había sido arrebatada, ocultada o falsificada”,⁶⁷¹ y en virtud de ello afrontaron un “destino” que les negó la posibilidad de reconocerse en el mundo en su dignidad de seres humanos, bajo la tutela de fuerzas desconocidas, que les mantuvieron en las sombras, y en el provecho de éstas. En definitiva, la enseñanza de la historia, debe conllevar una generación de conciencia de la realidad, de conocimiento e interpretación del presente desde el pasado, y prever así el devenir.

⁶⁶⁹. Edward W. Said, *Orientalismo*, Editorial al Quibla, Madrid, 1990.

⁶⁷⁰. Jacques Le Goff, Prefacio a Josep Fontana, *Europa ante el espejo*, Crítica, Barcelona, 1994, p. 7 y ss.

⁶⁷¹. Manuel Tuñón de Lara, “Por qué la Historia”. En *op. cit.*, p. 62.y ss

Esa sería la *función* de una nueva historia, en estrecha concordancia con su enseñanza, pues si una sociedad no ha comprendido su pasado y no sabe cómo y por qué ha llegado a ser lo que es, esa sociedad carecería de los elementos para prever y enfrentar el porvenir.⁶⁷² En tal razón, se hace necesaria una historia en la enseñanza, que invite a la crítica en los marcos de la democracia; una historia que invite a tener conciencia de la realidad, a la solución de los problemas acumulados no resueltos, y a la construcción de un futuro promisorio y del que toda la sociedad hace parte, no ya en los marcos de la teoría de la democracia, sino en su práctica.

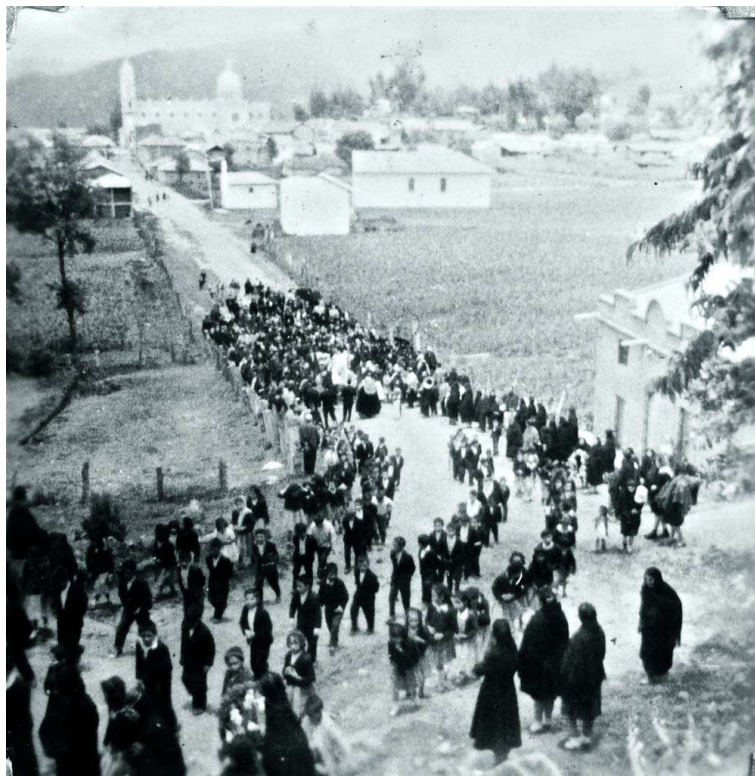
⁶⁷². *Ibid.*, p. 63.

Anexo

Aquitania (Puebloviejo), en diferentes facetas, década de 1960



*Panorámica de Puebloviejo (arriba). Religioso reunido con cuerpo docente de Escuela Gabriela Mistral (ca. 1960).
Archivo fotográfico Hildebrando Mesa.*



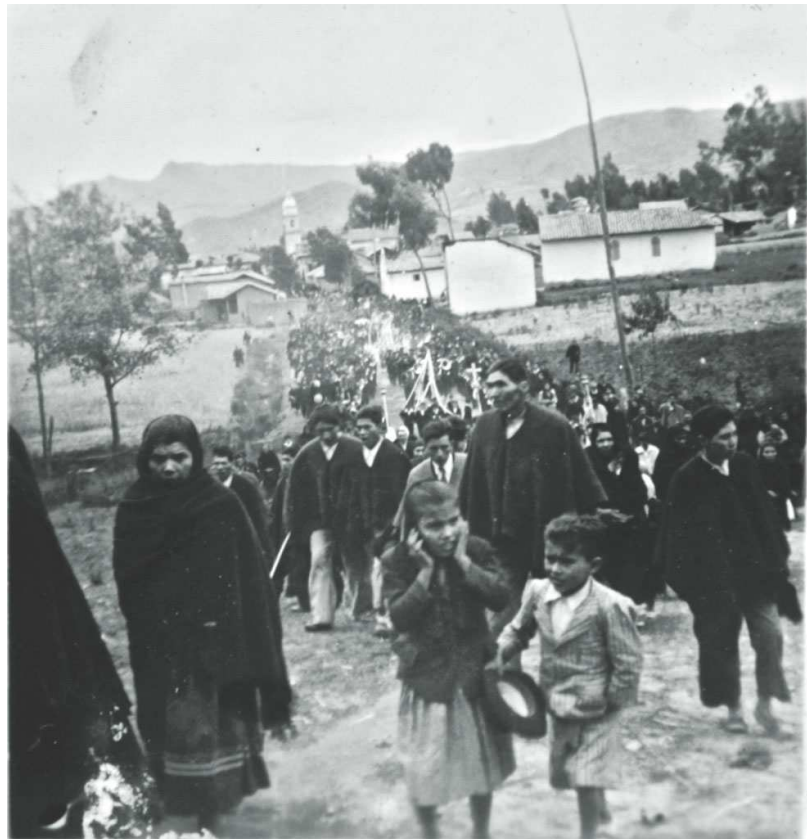
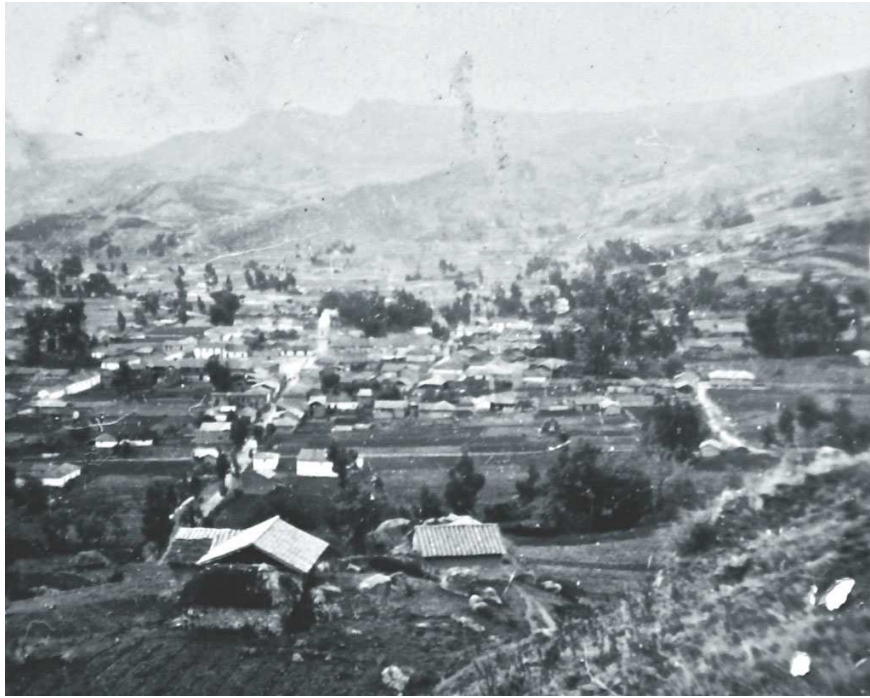
*Participación de estudiantes en ceremonias religiosas (ca. 1960).
Archivo fotográfico, Hildebrando Mesa.*



*Religiosas en acto litúrgico en Escuela Gabriela Mistral (arriba, ca. 1960); iglesia de Pueblo Viejo, en la década de 1950.
Archivo fotográfico de Hildebrando Mesa.*



*Niños de escuela rural de Pueblviejo, participando en actos religiosos, ca. 1962.
Archivo fotográfico de Hildebrando Mesa.*



*Panorámica de Puebloviejo (arriba, ca. 1960) Procesión religiosa de habitantes de Puebloviejo, hacia la década de 1960.
Archivo fotográfico de Hildebrando Mesa.*



Acto religioso comunidad de Pueblviejo (ca. 1960, arriba). Ceremonia religiosa con participación de estudiantes, Pueblviejo, mediados de la década de 1960. Archivo fotográfico de Hildebrando Mesa.



Sacerdote practicando puntería, en los años cincuenta (arriba). Feligreses pidiendo protección al Señor de los Milagros de Pueblviejo (abajo, mediados de 1950). Archivo fotográfico de Hildebrando Mesa.



Contrastes. Arriba, participación de nueva clase económica en fiesta religiosa, a principios de 1970. Abajo, romería a La Cumbre durante las festividades de enero, ca. 1960. Archivo fotográfico de Hildebrando Mesa.

Bibliografía

I. Fuentes primarias

1. Libros de texto y manuales de historia, educación cívica y religión

- Acosta de Samper, Soledad, *Lecciones de historia de Colombia*, Ministerio de Instrucción Pública, Imprenta Nacional, Bogotá, 1908
- Arango Bueno, Teresa, *Precolombia. Introducción al estudio del indígena colombiano*, Madrid, 1954
- Chávez, L. Milciades, *Elementos de educación o sea moral, higiene, urbanidad y economía doméstica para uso de las escuelas y familias*, Imprenta de El Heraldo, Bogotá, 1899
- Deharbe, José, S. J., *Catecismo de la doctrina cristiana. Curso superior para colegios de segunda enseñanza*, Librería Voluntad, Ltda., Bogotá, 1955
- Del Campo, Silvestre y Hno. Justo Ramón, *Historia patria ilustrada*, segundo curso enseñanza primaria, Colección La Salle, Librería Stella, Bogotá, 1962
- _____, *Historia patria ilustrada*, primer curso, Editorial Stella, Bogotá, 1950
- Duarte S., Emeterio, *Instrucción cívica para la enseñanza primaria y preparatoria de bachillerato*, Editorial Iqueima, Bogotá, 1952
- F. T. D., *Religión*, primer curso de bachillerato, Editorial Champagnat, Hermanos Maristas, Librería F. T. D., Bogotá, 1954
- _____, *Religión. Primer curso para primero de bachillerato*. Desarrollo de los programas aprobados por la venerable Conferencia Episcopal de Colombia, Editorial Champagnat, Hermanos Maristas, Librería F. T. D., Bogotá, 1961
- Faría, J. Rafael, *Curso inferior de religión. Para primero y segundo años de colegios de segunda enseñanza*, Editorial de la Librería Voluntad, Bogotá, 1944
- Forero, José Manuel, *Historia analítica de Colombia*, Librería Voluntad, Bogotá, 1946
- Forero, Manuel José, "Elogio de los Fundadores". En, *Academia Colombiana de Historia. 70 Años de su Fundación. 1902-1972*, Editorial Kelly, Bogotá, 1972
- _____, *Historia de Colombia para la segunda enseñanza*, Librería Voluntad, Bogotá, 1942
- _____, *Historia patria*, cuarto grado, Editorial Voluntad, Bogotá, 1959
- Gambón, Vicente, S.J., *Manual de urbanidad cristiana*, Eugenio Subirana S. A., Editorial Pontificia, Barcelona, 1962
- Granados, Rafael M., *Historia de Colombia, La República, 1829-1949*, tomo II, sexto curso, Editorial Bedout, Medellín, 1950
- _____, *Historia de Colombia*, segundo curso, Editorial Voluntad, Bogotá, 1960
- _____, *Historia de Colombia. Enseñanza primaria*, Editorial Pax, Bogotá, 1950
- _____, *Historia de Colombia. Texto completo, adaptado especialmente al programa oficial de segundo curso*, Editorial Voluntad Ltda., Bogotá, 1960
- _____, *Historia Universal, Vol. II, Edad Media*, Librería Voluntad, Bogotá, 1951
- _____, *Historia Universal, Vol. III, Edad Moderna y Contemporánea*, Librería Voluntad, Bogotá, 1959
- Henao, Jesús María y Gerardo Arrubla, *Compendio de la historia de Colombia. Para la enseñanza de las escuelas primarias de la República*, Librería Voluntad Ltda., Bogotá, 1955
- _____, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*, Tomo I, *El descubrimiento, orígenes americanos, la conquista, el régimen colonial*. Tercera edición, Librería Colombiana Camacho Roldán y Tamayo, Bogotá, 1920
- _____, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*, Tomo II, *La independencia, la república*. Tercera edición, Librería Colombiana Camacho Roldán y Tamayo, Bogotá, 1920

- Hermanos Maristas, *Historia de Colombia*, Lumen Christi, Bogotá, 1940
- _____, *Historia patria*, enseñanza media, cuarto año, Editorial Champagnat, Editorial Bedout, Bogotá, 1968
- _____, *Historia patria. La independencia y la república*, Editorial Bedout, Bogotá, 1968
- Hno. Idinael Henri, EE. CC., *Iniciación a las ciencias*, Colección La Salle, Bogotá, 1940
- Hno. Justo Ramón, *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial. Independencia y república*, Librería Stella, Bogotá, 1960
- Hno. León, Estanislao, *Estudios sociales 5°. Historia, geografía, cívica, urbanidad y relaciones humanas*, Ediciones Tem, Librería Stella, Librería F. T. D., Procuraduría de los Hermanos, Bogotá, 1975
- _____, *Historia patria ilustrada. 5° año primaria y 1° bachillerato*, Librería Stella, Bogotá, 1963
- Lleras Acosta, Carlos Alberto, *Instrucción cívica*, Talleres del Ministerio de Guerra, Bogotá, 1940
- Martínez Delgado, Luis, “Gobierno de la Real Audiencia hasta 1578”. En *Curso superior de historia de Colombia, 1492-1600*, tomo V, Editorial ABC, Bogotá, 1951
- Navarro, Ana Victoria et. al., *Historia II, manual*, curso segundo de enseñanza media, Educación Creativa, Voluntad Editores, Bogotá, 1975
- Otero Durán, José Joaquín, *Carta a los alumnos de las escuelas normales, o nociones de pedagogía cristiana*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1914
- Pax, Textos, S. J., *Pequeña enciclopedia para primero de primaria*, Editorial Bedout, Medellín, 1963
- Peñuela, Cayo Leonidas, *Nuevo curso de Historia de Colombia*, Tipografía Pontificia de B. Herder, Friburgo de Brisgovia, Alemania, 1909
- _____, *Tratado de religión superior o apologética*, Tunja, Imprenta del Departamento, 1916
- Sánchez Santamaría, Ignacio M., *Cartilla cívica o catecismo del ciudadano*. Para uso de las escuelas y colegios de Colombia, Sociedad Editorial, Bogotá, 1926
- Vergara y Velasco, Francisco Javier, *Novísimo texto de historia de Colombia*, Imprenta Eléctrica, Bogotá, 1910
- _____, *Tratado elemental de historia patria*, Librería Americana, Bogotá, 1905

2. Archivos

- Archivo General de la Nación, Sección Colonia, Fondo Tierras de Boyacá, tomo 12 y 45
- Archivo General de la Nación, Fondo Tributos, t. 21, folios. 1 a 12
- Dane, *Boyacá en cifras, 1977-1978*, Bogotá, 1979
- _____, *Censo de edificios y viviendas de 1951. Boyacá*, Bogotá, abril de 1954
- _____, *Censo nacional de edificios y viviendas, julio de 1964. Boyacá*, Imprenta nacional, Bogotá, 1970
- _____, Presidencia de la República, *Censo 1993*. Información municipal para la planificación social, Aquitania, Bogotá, 1998

II. Fuentes secundarias

1. Literatura local

- Bautista Roa, Milton Adolfo y Andrés Ricardo Inampué Borda, “Religión y violencia. Imaginarios religiosos en la devoción al Señor de los Milagros de Aquitania”. En *Revista Quaestiones Disputatae-Temas en Debate*, # 5, Bogotá, 2009

- Camargo Pérez, Gabriel, *Tota, bendición de Nemqueteba*, Car, Bogotá, 1982
- Car, Hidroestudios, *Estudio de conservación y manejo del lago de Tota y su cuenca. Apéndice F. Estudios sociológicos*, Bogotá, octubre de 1978
- Daza Buitrago, Orlando y Fabio Emel Pedraza Pérez, *Monografía de Aquitania*, s.l., ca. 1982
- Molano Campusano, Joaquín, *El lago de Tota*, Ediciones de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, 1960
- Montaña de Silva Celis, Lilia, *Mitos, leyendas, tradiciones y folclor del lago de Tota*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 1970
- Pérez Preciado, Alfonso, *Ordenación de la cuenca hidrográfica del lago de Tota*, Ministerio de Agricultura, División de Cuencas Hidrográficas, Bogotá, 1973
- _____, *Tota más que un lago es un conflicto*, Editorial Stella, Bogotá, 1976
- _____, *Un duende en mi casa y otros cuentos del más acá*, Ediciones Antropos, Bogotá, 1999
- Raymond, Pierre, *El lago de Tota ahogado en cebolla. Estudio sociológico de la cuenca cebollera del lago de Tota*, Pontificia Universidad Javeriana, Ecoe, Bogotá, 1990
- Soracá Patarroyo, Orlando Antonio, *Tormentos del alma*, Bogotá, 1999
- “Puebloviejo”, en *Presencia de Boyacá: un pueblo que progresa*, Gobierno Departamental, Tunja, 1954
- Triana, Miguel, “Puebloviejo”. En *Hojas de Cultura Popular Colombiana*, Vol. 1, # 11, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, noviembre de 1951, s. fl.

2. Bibliografía general

- Aguilera, Miguel, *América en los clásicos españoles*, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1952
- _____, *La enseñanza de la historia en Colombia*, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México, 1951
- Ancízar, Manuel, *Peregrinación de Alfa*, tomo II, Biblioteca Banco Popular, Bogotá, 1984
- Andrade Crispino, Antonio, *La revolución por el salario en Colombia*, Librería y Ediciones Teoría, Bogotá, 1947
- Anzola Gómez, Gabriel, *Orientaciones sobre segunda enseñanza*, Librería Colombiana Camacho Roldán & Cía, Bogotá, 1939
- Arboleda, Sergio, *La república en la América española*, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Bogotá, 1951
- Bernal Jiménez, Rafael, *La educación, he ahí el problema*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1949
- Betancourt, Alexander, *Historia y nación*, La Carreta Editores, Universidad Autónoma San Luis Potosí, Medellín, 2007
- Bohórquez Casallas, Luis Antonio, *La evolución educativa en Colombia*, Publicaciones Cultural Colombiana Ltda., Bogotá, 1956
- Caballero Calderón, Eduardo, *El Nuevo Príncipe. Ensayo sobre las malas pasiones*, Editorial Kelly, Bogotá, 1945
- Campos Rodríguez, Darío y Nelly Rodríguez Melo, *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*, Universidad Nacional de Colombia, 2004
- Caparoso, Carlos Arturo *Clásicos colombianos*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1980
- Colmenares, Germán, *Ensayos sobre historiografía*, Universidad del Valle, Banco de la República, Colciencias, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1997

- _____, *La provincia de Tunja en el Nuevo Reino de Granada*, Biblioteca de la Academia Boyacense de Historia, Tunja, 1984
- Constitución Política de la República de Colombia*, “Acto legislativo número 6 de 1954”, artículos 1° y 2°, Librería Voluntad, Bogotá, 1957
- DNI-Colombia, “El trabajo infantil en Aquitania”. En *¡Déjame ser...! Tribuna de los Derechos de los Niños*, boletín trimestral del DNI-Colombia, Vol. 3 núm. 8, Bogotá, octubre-diciembre de 1997
- Educación colombiana, 1903-1958*, tomo I, Imprenta Nacional, Bogotá, 1959
- Eric Hobsbawm, “La anatomía de ‘la Violencia’ en Colombia”, en *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*, Crítica, Barcelona, 2001
- Fals Borda, Orlando, *Campesinos de los Andes. Estudio sociológico de Saucio*, Editorial Iqueima, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1961
- _____, *El hombre y la tierra en Boyacá*, Punta de Lanza, Bogotá, 1973
- _____, *Historia de la cuestión agraria en Colombia*, Carlos Valencia Editores, Bogotá, 1982
- _____, *La educación en Colombia. Bases para su interpretación sociológica*, Universidad Nacional, Facultad de Sociología, Bogotá, 1962
- Fernández de Oviedo, Gonzalo, *Historia general y natural de las Indias*, tomo III, Ediciones Atlas, Madrid, 1959
- Fernández de Piedrahita, Lucas, *Historia general de las conquistas del Nuevo Reino de Granada*, t. 1., Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Bogotá, 1942
- Figueroa Salamanca, Helwar Hernando, *Intransigencia y catolicismo en Colombia, 1930-1946*, s. p., Bogotá, 2006
- _____, *Tradicionalismo, hispanismo y corporativismo. Una aproximación a las relaciones non sanctas entre religión y política en Colombia, 1930-1952*, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, 2009
- Finestrada, fr. Joaquín de, *El vasallo instruido en el estado del Nuevo Reino de Granada y en sus respectivas obligaciones*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, 2001
- Fonseca Galán, Eduardo, *Los combatientes del Llano, 1949-1953*, Universidad Incca de Colombia, 1987
- Fontana, Josep, *¿Para qué sirve la historia en un momento de crisis?*, Ediciones Pensamiento Crítico, Bogotá, 2003
- _____, *Enseñar historia con una guerra civil por medio*, Crítica, Barcelona, 1999
- _____, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona, 1982
- Franco Isaza, Eduardo, *Las guerrillas del Llano. Testimonio de una lucha de cuatro años por la libertad*, Librería Mundial, Bogotá, 1959
- Friede, Juan, *Documentos inéditos para la historia de Colombia*, tomo IV, doc. 846, Academia Colombiana de Historia, Bogotá, 1956
- _____, Introducción a *Descubrimiento y conquista del Nuevo Reino de Granada*. En *Historia Extensa de Colombia*, Vol. II, Ediciones Lerner, Bogotá, 1965
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Bogotá, 1980
- Galat, José, *Para una definición del conservatismo*, Fénix, Bogotá, 1957
- Gómez, Laureano, *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*, Editorial Minerva, Bogotá, 1928

- _____, *Los efectos de la Reforma de 1953. Estudio del excelentísimo señor doctor Laureano Gómez, Presidente titular de la República*, Imprenta Nacional, Bogotá, 1953
- González, Fernán, *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*, Cinep, Bogotá, 1997
- Guerrero Barón, Javier, *Los años del olvido. Boyacá y los orígenes de la violencia*, Tercer Mundo Editores, Universidad Nacional de Colombia, IEPRI, Bogotá, 1991
- Gutiérrez de Pineda, Virginia et. al., *El gamín*, Vol. II, análisis de datos secundarios, UNICEF, Bogotá, 1978
- Gutiérrez de Pineda, Virginia, *Familia y cultura en Colombia*, Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1975
- Gutiérrez Villegas, Javier, *Historia de Colombia*, quinto grado de primaria, Editorial Bedout, Medellín, 1984
- Guzmán Campos, Germán, *La violencia en Colombia. Parte descriptiva*, Ediciones Progreso, Cali, 1968
- Guzmán Campos, Germán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna, *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*, tomo I, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1962
- Helg, Aline, *La educación en Colombia: 1918-1957*, Universidad Pedagógica nacional, Plaza y Janés Editores, Bogotá, 2001
- Henderson, James D., *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*, Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Medellín, 2006
- _____, *Las ideas de Laureano Gómez*, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1985
- Hernández, Juan C., *Raza y patria*, Editorial Dulima, Bogotá, 1931
- Herrera, Martha Cecilia y Carlos Jilmar Díaz, compiladores, *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria*, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Janés, Bogotá, 2001
- Herrera, Martha Cecilia, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza, *La identidad nacional en los textos de ciencias sociales. Colombia, 1900-1950*, Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, 2003
- Hettner, Alfred, *Viaje por los Andes colombianos (1882-1884)*, Bogota, Talleres Gráficos del Banco de la República. 1976
- Hoenigsberg, Julio, *Las fronteras de los partidos políticos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar de la república, desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*, Editorial ABC, Bogotá, 1953
- Huertas, José Vicente y José Manuel Huertas, *Nuestra labor y opiniones respecto a la educación nacional*, Editorial de Cromos, Bogotá, 1930
- Latorre Cabal, Hugo, *La Hispanidad*, Editorial Kelly, Bogotá, 1950
- Leal Buitrago, Francisco, *Estado y política en Colombia*, Siglo XXI Editores, Cerec, Bogotá, 1989
- Lleras Restrepo, Carlos, *Crónica de mi propia vida*, tomo X, Intermedio Editores, Bogotá, S.f.
- López, Francisco, *La política del miedo*, Editorial Iqueima, Bogotá, 1961
- _____, *Proceso al poder religioso en Colombia*, Editorial Hispana, Bogotá, 1968
- Márquez Arbeláez, Hernando, *Márgenes de la Historia*, Editorial ABC, Bogotá, 1940
- Martínez Boom, Alberto y Renán Silva, *Dos estudios sobre educación en la colonia*, Universidad Pedagógica Nacional, Ciup, Bogotá, 1984
- Melo, Jorge Orlando, *Introducción a Nueva Historia de Colombia*, tomo IV, *Educación y ciencia*, Editorial Planeta, Bogotá, 1989
- Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana, 1903-1958*, Ley 32 de 1936, Bogotá, 1959

- Ministerio de Educación Nacional, *Régimen de la enseñanza primaria en Colombia, 1903-1949*, Bogotá, 1950
- Misión Economía y Humanismo, *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia*, Presidencia de la República, Comité Nacional de Planeación, Aedita Editores, Cromos, Bogotá, 1958
- Mojica Silva, José, *Relación de visitas coloniales*, Publicaciones de la Academia Boyacense de Historia, Tunja, 1948
- Molano, Alfredo, *Los años del tropel. Relatos de la violencia*, Cerec, Cinep, Estudios Rurales Latinoamericanos, Bogotá, 1985
- Mollien, G., *Viaje por la república de Colombia en 1823*, Biblioteca Popular de Cultura, Bogotá, 1944
- Mora Díaz, fray Francisco, O. P., *Bolívar y la Iglesia. Recuerdo del primer centenario de la cristiana muerte del Libertador*, Bogotá, 1930
- _____, *El Cruzado. Artículos apologeticos y polémicos*, Tipografía Tony, Bogotá, 1934
- Moreno y Escandón, Francisco, Antonio *Indios y mestizos de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII*, Biblioteca Banco Popular, Bogotá, 1985
- Muñoz, Cecilia y Ximena Pachón, *La aventura infantil de mediados de siglo*, Editorial Planeta, Bogotá, 1996
- Muñoz, Laurentino, *La tragedia biológica del pueblo colombiano*, Editorial América, Cali, 1935
- Nieto Caballero, Agustín, *La segunda enseñanza y Reformas de la educación*, Antares, Bogotá, 1964
- Oquist, Paul, *Violencia, conflicto y política en Colombia*, Banco Popular, Bogotá, 1978
- Pécaut, Daniel, *Orden y violencia: Colombia, 1930-1954*, t. II, Cerec, Siglo XXI Editores, Bogotá, 1987
- Peñuela, Cayo Leonidas, *Álbum de Boyacá*, tomo I, Casa Editorial de Arboleda y Valencia, Bogotá, 1919
- _____, *Boyacá*, Editorial Minerva, Bogotá, 1936
- _____, *Libertad y liberalismo*, Imprenta de la Luz, Bogotá, 1912
- Perea Restrepo, Carlos Mario, *Porque la sangre es espíritu. Imaginario y discurso político en las elites capitalinas, 1942-1949*, IEPRI, Aguilar, Bogotá, 1996
- Posada, Jaime, *La democracia liberal*, Ediciones Revista de América, Bogotá, 1953
- Restrepo Jaramillo, Gonzalo, *La crisis contemporánea. Estudios sociales*, Ediciones Librería Siglo XX, Medellín, 1941
- Reyes Manosalva, Eutimio, *Fe, mito y folclor de las romerías boyacenses*, Editorial ABC, Bogotá, 1987
- Ricaurte, monseñor José Eusebio, *El Sembrador*, Editorial Pax, Bogotá, 1952
- Rodríguez S., Oscar et. al., *Estructura y crisis de la seguridad social en Colombia, 1946-1992*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1992
- Rosales, José Miguel, *La formación de la personalidad. Base de la educación*, Imprenta del Departamento, Bogotá, 1917
- Roux, Rodolfo de, *Dos mundos enfrentados*, Capacitar, Cinep, Bogotá, 1990
- Russell W., Ramsey, *Guerrilleros y soldados*, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1981
- Soboul, Albert, *La revolución francesa*, Ediciones Orbis, Buenos Aires, 1986
- Solano, Armando, *Prosas*, Biblioteca Aldeana de Colombia, Editorial Minerva, Bogotá, 1935
- Tirado Mejía, Álvaro, *Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo*, Editorial Planeta, Bogotá, 1995

- Triana, Miguel, *La civilización chibcha*, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Bogotá, 1951
- Tuñón de Lara, Manuel, *Por qué la Historia*, Salvat Editores, Barcelona, 1984
- Urán, Carlos Horacio, *Participación política de la Iglesia en el proceso histórico colombiano*, Miec-Jeci, Lima, 1972
- Valdés, Pablo E., *Historia del conservatismo colombiano, 1820-1954*, Cali, 1955
- Valtierra, Ángel, S.J., *Ante la crisis del hombre contemporáneo*, Biblioteca de Autores Contemporáneos, Editorial Santafé, Publicación del Ministerio de Educación Nacional, División de Extensión Cultural, Bogotá, 1956
- Vásquez Carrizosa, Alfredo, *Historia crítica del Frente Nacional*, Ediciones Foro nacional por Colombia, Bogotá, 1992
- Zapata, Ramón, *La educación y la instrucción en Colombia*. Conferencia dictada en el Teatro de Colón, 1º de noviembre de 1931, Editorial Minerva, Bogotá, 1932

3. Artículos de libros y revistas

- “Conferencia de Lucio Pabón Núñez”, 15 de septiembre de 1953. En *Miscelánea de conferencias de ministros y presidente, 1952-1953*, Imprenta Nacional, Bogotá, 1953
- “Exposición del señor Ministro de Educación Nacional, doctor Rafael Azula Barrera, pronunciada el día 25 de julio de 1951”. En *Un año de gobierno, 1950-1951*, Imprenta Nacional, Bogotá, 1951
- “Ley 7ª de 1946. Por la cual se crean algunas Academias Filiales de la Academia Nacional de Historia y se aumenta una partida”. En *Leyes de 1946 y Acto legislativo número 1*, Imprenta Nacional, Bogotá, 1947
- Aguirre Rueda, Jorge Alejandro, “Congregaciones religiosas, tecnología pastoral y manuales escolares de historia patria en Colombia: elementos para pensar los inicios de la ‘recatolización del sistema educativo’”. En *Revista Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 16., # 16, Universidad de Nariño, Pasto, enero-diciembre de 2013
- Archila N., Mauricio, “Historiografía sobre los movimientos sociales en Colombia. Siglo XX”. En Tovar Zambrano, Bernardo (compilador), *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, tomo I, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, Bogotá, 1995
- Bejarano, Jesús Antonio, “Guía de perplejos: una mirada a la historiografía colombiana”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, # 24, Universidad Nacional de Colombia, 1997
- Cacua Prada, Antonio, “El bicentenario de la independencia nacional y la enseñanza de la historia patria”. En *Boletín de Historia y Antigüedades*, Vol. XCII, # 830, Academia Colombiana de Historia, Bogotá, septiembre de 2005
- _____, “En Colombia se perdió el concepto de patria”. En *Boletín de Historia y Antigüedades*, # 735, Academia Colombiana de Historia, octubre-diciembre de 1981
- Colmenares, Germán, “La batalla de los manuales”. En *Revista Universidad Nacional*, # 20, Bogotá, mayo-junio de 1989
- Cortés Alonso, Vicenta, “Visita a los santuarios indígenas de Boyacá en 1577”, en *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. IX, Bogotá, 1960
- Cortés Guerrero, José David, “Balance bibliográfico sobre la historia de la Iglesia católica en Colombia, 1945-1995”. En *Revista Historia Crítica*, #12, Universidad de los Andes, Bogotá, enero-junio de 1996

- _____, “Regeneración, intransigencia y régimen de cristiandad”. En Revista *Historia Crítica*, #15, Universidad de los Andes, Bogotá, junio-diciembre de 1997
- Friede, Juan, “La investigación histórica en Colombia”. En *Boletín Cultural y Bibliográfico*, núm. 2, Vol. VII, Bogotá, 1964
- Gaitán-Bohórquez, Julio y Miguel Malagón-Pinzón, “Fascismo y autoritarismo en Colombia”. En revista *Universitas*, # 118, Bogotá enero-junio de 2009
- Giraldo Jaramillo, Gabriel, “La enseñanza de la historia en Colombia”. En *Boletín de historia y antigüedades*, Vol. XXXIX, # 447 y 448, Academia Colombia de Historia, Bogotá, enero-febrero de 1952
- _____, “La producción histórica colombiana en 1951”. En *Boletín de historia y antigüedades*, Vol. XXXIX, # 455 y 456, Academia Colombia de Historia, Bogotá, septiembre-octubre de 1952
- Gómez Buendía, Hernando, “Análisis demográfico y social de 7 poblaciones de la provincia de Tunja en el siglo XVIII”. En *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, # 5, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1970
- Gómez, Laureano, “El florero de Llorente”, prólogo a Arturo Abella, *El florero de Llorente*, Bedout, Medellín, 1980
- _____, “Mensaje del Excelentísimo señor Presidente de la república, doctor Laureano Gómez, en la instalación del Congreso Nacional de 1951”. En *Estudios constitucionales*, t. 1, Ministerio de Gobierno, Bogotá, 1953
- Helg, Aline, “La educación en Colombia, 1946-1957”. En *Nueva Historia de Colombia*, tomo IV, Editorial Planeta, Bogotá, 1989
- Henderson, James D., “El proyecto de reforma constitucional conservadora de 1953 en Colombia.” En *Anuario Colombiano de Historia social y de la Cultura*, # 13-14, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1986
- Hernández de Alba, Gonzalo, “La naturaleza en la obra de Colón”. En *Correo de los Andes*, # 58, Bogotá, octubre-diciembre de 1989
- Jaramillo Uribe, Jaime, “La educación durante los gobiernos liberales, 1930-1946”. En *Nueva Historia de Colombia*, tomo IV, Editorial Planeta, Bogotá, 1989
- Jiménez López, Miguel, “Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares”. En Luis López de Mesa, compilador, *Los problemas de la raza en Colombia*, Vol. II, Imprenta Linotipos de El Espectador, Bogotá, 1920
- López de Mesa, Luis, “Preparación del futuro”. En revista *Cultura*, Vol. II, # 10, Bogotá, 1915
- López Domínguez, Luis Horacio, “Historia y tendencias de las culturas populares en Boyacá”, en Mora Calderón, Pablo y Amado Guerrero Rincón (compiladores), *Historia y culturas populares. Los estudios regionales en Boyacá*, Instituto de Cultura y Bellas Artes de Boyacá, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Andino de Artes Populares, Tunja, 1989
- Malagón Pinzón, Miguel y Diego Nicolás Pardo Motta, “Laureano Gómez, la Misión Currie y el proyecto de reforma constitucional de 1952”. En *Criterio Jurídico*, Vol. 9, # 2, Cali, segundo semestre de 2009
- Melo, Jorge Orlando, “Qué es ser colombiano”. En *Lecturas dominicales* de *El Tiempo*, 23 de septiembre de 1990
- Mesa Montaña, Efrén, “La opinión de *El Espectador* y *El Siglo* sobre Jorge Eliécer Gaitán en los días previos al 9 de abril”. En *Historia: conocimiento y necesidad*, 2012, s.p.
- Ministerio de Educación Nacional, “Conferencia del Ministro de Educación Nacional Lucio Pabón Núñez”, Bogotá, 1952

- Niño Porras, Martha, “La Iglesia y el entredicho de Sogamoso”. En *Historia Caribe*, núm. 12, Universidad del Atlántico, Barranquilla, 2007
- Ortiz, Carlos Miguel, “El homicidio en Colombia de 1959 a 1997”, en Cubides, Fernando, Ana Cecilia Olaya y Carlos Miguel Ortiz, *La violencia y el municipio colombiano 1980-1997*, Centro de Estudios Sociales, CES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1998
- Pérez Rivera, Héser Eduardo, “Acerca del nacionalismo católico de Laureano Gómez, 1930-1946”. En *Revista Colombiana de Sociología*, # 20, 2003
- Piedrahita G., Carlos Leopoldo, “Religión y poder: confrontando al mundo moderno”. En *Universitas Humanística*, # 61, Bogotá, enero-junio de 2006
- Pinilla Díaz, Alexis Vladimir, “Los modelos de formación de las élites para moralizar el pueblo: Colombia, 1946-1953”. En *Pro-Posições*, Vol. 10, # 2, Facultad de Educación, Universidad Estatal de Campinas, Campinas, Sao Paulo, Brasil, julio de 1999
- Quiceno Castrillón, Humberto, et. al., “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997”. En Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter, *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XX*, t. II, Bogotá, Universidad del Valle, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, Universidad de Antioquia, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004
- Ragué Arias, M^a José, “Entrevista a Herbert Marcuse”. En José M^a Carandell, *La protesta juvenil*, Biblioteca Salvat de Grandes Temas, Salvat Editores, Barcelona, 1974
- Restrepo, Luis Antonio, “Literatura y pensamiento, 1946-1957”, en *Nueva Historia de Colombia*, t. 6, Editorial Planeta, Bogotá, 1989
- Sáenz Obregón, Javier, “Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso”. En Echeverri Sánchez, Jesús Alberto (editor), *Encuentros Pedagógicos Transculturales*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Medellín, 2001
- Sáenz Rovner, Eduardo, “Laureano Gómez, entre la ideología y el pragmatismo”. En *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, # 28, UN, Bogotá, 2001
- Saldarriaga, Oscar y Javier Sáenz, “La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX”. En Rodríguez Jiménez, Pablo y María Emma Manarelli (coordinadores), *Historia de la infancia en América Latina*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 2007
- Solano, Armando, “Defendamos la raza indígena”. Texto tomado de *La melancolía de la raza indígena*. En Vicente Landínez Castro, compilador, *El lector boyacense*, t. I, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 1979
- Tovar Zambrano, Bernardo, “El pensamiento historiador colombiano sobre la época colonial”. En *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, # 10, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1982
- _____, “La historiografía colonial”. En Bernardo Tovar Zambrano (compilador), *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, tomo I, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, Bogotá, 1995
- _____, “Porque los muertos mandan. El imaginario patriótico de la historia colombiana”. En Carlos Miguel Ortiz Sarmiento y Bernardo Tovar Zambrano, editores, *Pensar el pasado*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia y Archivo General de la Nación, Bogotá, 1997

- Turbay R., Catalina y María Elvia Acuña V., “Trabajo infanto-juvenil y educación básica en Colombia”. En Alarcón Glasinovich, Walter et. al., *Mejores escuelas: menos trabajo infantil*, UNICEF, Bogotá, 1996
- Uribe Uribe, Rafael, “El derecho de expropiación sobre las razas incompetentes”. En Ernesto Guhl, *Las fronteras políticas y los límites naturales*, Fondo Fen Colombia, Bogotá, 1991
- Vásquez Piñeros, María del Rosario, “La Iglesia y la violencia bipartidista en Colombia, 1946-1953. Análisis historiográfico”. En *Anuario de historia de la Iglesia*, Vol. XVI, Universidad de Navarra, Pamplona, España, 2007
- Villate Santander, Germán, “Los jutes, una forma de conservación de alimentos que puede ser precolombina”. En *Boletín Museo del Oro*, N° 40, enero-junio de 1996

4. Prensa

- “Al oído del Ministro”. En *El Siglo*, 27 de noviembre de 1948
- “El desprestigio nacional”, editorial. En *El Siglo*, 22 de noviembre de 1948
- “El Meollo”, editorial. En *El Siglo*, 3 de marzo de 1948
- “El mundo pasa por la mayor crisis de todos los tiempos, dice el generalísimo Franco”. En *El Siglo*, 26 de noviembre de 1948
- “Intranquilidad por las andanzas de los señores gaitanistas”. En *El Siglo*, 5 de marzo de 1948
- “La instrucción pública está en manos de irresponsables”. En *El Siglo*, 14 de marzo de 1948
- “La universidad de ayer y la de hoy”, editorial. En *El Siglo*, 10 de marzo de 1948
- “La universidad de ayer y la de hoy”. En *El Siglo*, 10 de marzo de 1948
- “Nueva teoría cultural”. En *El siglo*, 9 de marzo de 1948
- “Nueva teoría cultural”. En *El siglo*, 9 de marzo de 1948
- Álvaro Sánchez, “¿Educación confesional?”, editorial. En *El Siglo*, 3 de febrero de 1948
- Gómez, Laureano “Yerros constitucionales”. En *El Siglo*, 31 de mayo de 1953
- Hernando Carrizosa Pardo, “Un panfleto oficial”, editorial. En *El Siglo*, 20 de noviembre de 1948

5. Tesis

- Bautista Roa, Milton Adolfo y Andrés Ricardo Inampué Borda, *Imaginario religiosos en la devoción al Señor de los Milagros de Aquitania*, tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Teología, Licenciatura en Teología, Bogotá, 2007
- Blanco Mejía, Oscar, *Fe y nación en Colombia. La Regeneración y el proyecto de una nación católica, 1885-1920*, tesis de grado, Universidad Industrial de Santander, Escuela de Historia, Bucaramanga, 2009
- Cortés Rodas, Martha Helena, *Aproximaciones al estudio de la violencia en Boyacá*, tesis de grado, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1987
- Mónica Marcela Muñoz Monsalve, *La construcción de la idea de ciudadano desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la nación colombiana, 1910-1948* (Tesis de grado), Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Escuela de Historia, Medellín, 2012

6. Fuentes teóricas

- Benjamin, Walter, *Discursos interrumpidos I*, Tauros, Buenos Aires, 1989
- Chomsky, Noam, *Actos de agresión*, Crítica, Barcelona, 2000
- _____, *La propaganda y la opinión pública*. Conversaciones con David Barsamian, Crítica, Barcelona, 2002
- Colmenares, Germán, *Las convenciones contra la cultura*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1987

- Durkheim, Emilio, “La educación, su naturaleza y su función”. En *Educación y sociología*, Editorial Linotipo, Bogotá, 1979
- Edward P. Thompson, *Costumbres en común*, Crítica, Barcelona, 1995
- Eric Hobsbawm, “¿Qué puede decirnos la historia sobre la sociedad contemporánea?”. En *Sobre historia*, Crítica, Barcelona, 1998
- Erich Fromm, *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1977
- Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1993
- _____, *Eros y la civilización*, Ariel, Barcelona, 1981
- Horkheimer, Max, “Autoridad y familia”. En *Teoría crítica*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2003
- Weber, Max, *Economía y sociedad*, tomo II, Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1977

7. Entrevistas

- Adán Acevedo, Bogotá, 7 de agosto de 2002.
- Adolfo Lemus, Aquitania, 7 de enero de 2012.
- Alfonso Pérez Preciado, Bogotá, 21 de octubre de 2014.
- Antonino Mesa Pedraza, julio de 1990.
- Álvaro Lemus, Bogotá, 22 de junio de 2012.
- Ana Isabel Rico, Bogotá, 19 de abril de 2003.
- Ana U. Montaña, Bogotá, 14 de julio de 2013.
- Cecilia Daza, Bogotá, 19 de abril de 2003.
- Cecilia Mesa, Aquitania, 8 de enero de 2012.
- Eduardo Alarcón, 5 de abril de 2012
- Isidro Santos, Aquitania, julio de 1999
- Leonardo Fúquen, Bogotá, 20 de diciembre de 2013.
- Lilia Montaña, Semana Santa de 2002
- Luis Lemus, Bogotá, 13 de enero de 2012
- Luis López, Aquitania, 8 de enero de 2012.
- Luis Montaña, Sogamoso, 6 de enero de 2012
- Segundo Acevedo, Bogotá, 2 de mayo de 2012.
- Segundo Fúquen, 8 de enero de 2012
- Silverio Gutiérrez Lemus, Bogotá, 24 de agosto de 2002.
- Teresa Díaz, Aquitania, 3 de abril de 2012

8. Fuentes cinematográficas

- Canaguaro*, largometraje, Colombia, director: Dunav Kuzmanich, 1981.
- El cristo de espaldas*, largometraje, Colombia, director: Jorge Alí Triana, 1987.
- La lengua de las mariposas*, largometraje, España, director: José Luis Cuerda, 1999.
- El laberinto del fauno*, largometraje, España, director: Guillermo del Toro, 2006.

9. Fuentes fotográficas

- Archivo fotográfico de Hildebrando Mesa. Documentos entre 1950-1970