

## 2. Los conceptos territorio, región y frontera en el texto escolar de geografía colombiana, 1840-1950: significaciones presentes

María Alejandra Taborda Caro<sup>1</sup>



Fotografía 1: Taborda A. (2021)

### Resumen

En este artículo se analizan y describen textos escolares en un continuo de tiempo que tiene como punto de partida los albores de la independencia en 1825 hasta alcanzar el año 1950. La revisión comprendió un total de 40 textos, de los cuales 23 corresponden al siglo XIX, época caracterizada por una presencia marcada de la geografía en la escuela, y los restantes 17 corresponden a la primera mitad del siglo XX. El escrito se encuentra dividido en dos partes. En la primera parte se aborda una discusión sobre las implicaciones del texto escolar,

---

<sup>1</sup> Docente titular, Universidad de Córdoba. Licenciada en Ciencias Sociales, geógrafa, magíster en Geografía, doctora en Educación. Correo: [alejandrata67@yahoo.com](mailto:alejandrata67@yahoo.com).

así como su origen, evolución y tendencias; en la segunda, se muestran las continuidades y rupturas, al igual que las producciones de la geografía escolar en Colombia a través de su texto escolar, teniendo en consideración al territorio como elemento articulador de este saber. La denominación de *geografía* en libros de texto fue una práctica de más de un siglo en Colombia y su ausencia hoy tiene unos significados en la construcción de territorios y ciudadanías que se explican en el documento.

**Palabras clave:** texto escolar, territorio, geografía escolar.

### **The concepts territory, region and border in the school textbook of geography Colombian, 1840 -1950: present meanings.**

#### **Abstract**

School textbooks are analyzed and described in a time continuum starting from the dawn of independence in 1825 until reaching the year 1950. The review included a total of 40 texts, of which 23 correspond to the 19th century, a period characterized by a marked presence of geography in the school, and the remaining 17 to the first half of the 20th century. The writing is divided into two parts. In the first, he addresses a discussion on the implications of the school textbook, as well as its origin, evolution and trends; the following shows the continuities and ruptures, as well as the productions of school geography in Colombia through its school textbook, taking into consideration the territory as an articulating element of this knowledge. The denomination of geography in a text was a practice of more than a century in Colombia and its absence today has some meanings in the construction of territories and citizenships that are explained in the document.

**Keywords:** school textbook, territory, school geography.

### **Os conceitos território, região e fronteira no livro escolar de geografia colombiana, 1840 -1950: significados atuais.**

#### **Resumo**

Os manuais escolares são analisados e descritos num continuum temporal que vai desde o alvorecer da independência em 1825 até chegar ao ano de 1950.

A revisão incluiu um total de 40 textos, dos quais 23 correspondem ao século XIX, período caracterizado por uma presença marcante de geografia na escola, e os restantes 17 à primeira metade do século XX. A redação está dividida em duas partes. Na primeira, aborda uma discussão sobre as implicações do livro didático escolar, bem como sua origem, evolução e tendências; A seguir, mostramos as continuidades e rupturas, bem como as produções da geografia escolar na Colômbia através de seu livro escolar, levando em consideração o território como elemento articulador desse conhecimento. A denominação de geografia em um texto foi uma prática de mais de um século na Colômbia e sua ausência hoje tem alguns significados na construção de territórios e cidadanias que são explicitados no documento.

**Palavras-chave:** livro escolar, território, geografia escolar.

## Introducción

Durante el recorrido del siglo XIX y muy entrado el XX, el texto escolar escrito por maestros de escuela proporcionó la información geográfica para el entorno escolar, familiar y la gente del común en lo referente a la configuración de las fronteras y los territorios y la forma como las regiones se materializaron. Los profesores de escuela recorrieron el país y lo narraron, y a partir de ahí lo constituyeron y lo instruyeron.

Apoiados en ideas pedagógicas, moldearon sus producciones de carácter científico, se hicieron miembros de sociedades geográficas y publicaron en enciclopedias del mundo, sin que hasta ahora se les haya reconocido como geógrafos. Estos fueron algunos de sus significativos aportes: la introducción de conceptos, la transformación de teorías y la resolución de problemas de inmensa pertinencia geográfica. En ese sentido, la escuela en su conjunto participó de lo que hoy se ha establecido como pensamiento geográfico.

Una industria editorial y pedagógica de enormes proporciones económicas se ha configurado con el texto escolar y podríamos afirmar, como lo hace Ferreyro (2009), que la transformación, continuidad y permanencia de los textos escolares hasta comienzos del siglo XXI ponen en evidencia su eficacia como tecnología privilegiada de la escuela. El texto es, a su vez, una muestra más de que la escuela tiene sus propias lógicas y acomodamientos como también

sus contrasentidos, ya que la masificación asombrosa del texto escolar se ha dado en plena época del ciberlibro, también conocido como *e-book*, ecolibro e hipertexto, entre otros.

Los textos permanecen y tienen hoy un lugar privilegiado en la escuela y en la sociedad (Eco, 2004). Aunque Internet proporcione una constante inyección de información, lamentablemente no ha sido posible que los maestros entiendan que los textos escolares, además de proporcionar conocimientos escolares, se convierten en la oportunidad de educar a los niños en el empleo del libro y en la selección y jerarquización de la información.

El estudio del texto escolar de geografía en Colombia parte en primer lugar por una pregunta sobre su actualidad y su vigencia. Por lo tanto, presentamos esta discusión desde teorías pedagógicas, conceptos, autores y textos clásicos, para más adelante interpelar sobre la configuración de un campo de conocimiento denominado *los textos escolares*. En una segunda parte se reflexiona sobre los cambios del saber geográfico y, finalmente, se describen desde una condición analítica los diferentes periodos y sus características en los textos escolares que llevan implícita la denominación de geografía, en un periodo que va desde mediados del siglo XIX hasta los años cincuenta del siglo pasado, algo más de un siglo de producción discursiva, geográfica y didáctica.

## **2. Panorámicas sobre el texto escolar**

### **2.1. Vicisitudes sobre su origen y evolución**

El origen del libro puede datarse en la antigua Mesopotamia gracias a la información en tablillas y códigos de barro que aún se conservan; sin embargo, podemos afirmar que fue un producto siglo XV (Barbier, 2005). El texto escolar tiene su primera manifestación en la obra *Orbis sensualium pictus* de Jan Amos Comenio, escrita en 1658 con ciento cincuenta secciones, en latín, a través de bellas ilustraciones de tamaño ampliado y múltiples formas, bajo la premisa didáctica de que "saber es tener el entendimiento lleno de bellas imágenes de las cosas". Se muestra en ella la complejidad del mundo renacentista de los siglos XVI y XVII como el universo, la teología, la naturaleza y la humanidad (Comenio, 1994; Mota de Oliveira et al., 2022; Barbier, 2005).

En Comenio hay una superposición entre imagen y texto (Páez, 2016, tomado de Robledo et al., 2010). En esta dinámica didáctica, la graduación de contenidos e imagen van fusionados, de lo más sencillo a lo más complejo, sin descuidar el

conocimiento de la pedagogía y de la evolución psíquica y física del niño. De igual manera, la selección de los contenidos de los textos no resulta azarosa, como podría pensarse con una primera valoración del texto: hay una intención de transmitir conocimientos integrados de ciencias, geografía e historia, entre otros (Johnsen, 1996).

Se puede afirmar que dos elementos llevaron a considerar la necesidad de un texto en Comenius: por un lado, fue la observación de los sufrimientos que la memorización de reglas ininteligibles le producía a los niños (Aguirre, 2015). Y, por otro lado, la importancia que le atribuía a la imagen en el acto de aprender, de ahí el origen del *Orbis sensualium pictus*, considerado una enciclopedia y el primer libro ilustrado para niños, que está dividido en capítulos ilustrados por xilografías que describen el texto que los acompaña. El libro tiene 150 capítulos y abarca una amplia gama de temas, como botánica, zoología, religión, los seres humanos y sus actividades. Narodowski (1999) señala que este introduce el libro como un eje normalizador, regulador y masificador.

Para Gatti (2004), los textos dentro de la cultura escolar están presentes desde finales del siglo XV, antes de la invención de la escuela. Inicialmente fueron rarezas y luego depositarios de verdades, para luego llegar al surgimiento y masificación del método simultáneo de enseñanza utilizado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle a partir de las últimas décadas del siglo XVII en Francia (Badanelli et al., 2016).

En su origen, nos relata Munakata (2012), el libro didáctico fue un importante soporte de la organización de las prácticas escolares. Cuando este no existía, cada alumno debía traer de casa algo escrito, manuscritos o impresos que pudieran servir como material de enseñanza necesariamente individualizado. Más adelante, el movimiento de la Ilustración, con Denis Diderot y Jean le Rond d'Alembert, entre 1751 y 1772, desarrolló uno de los hallazgos más importantes del conocimiento universal: la enciclopedia, compendio, selección y clasificación del conocimiento humano para su democratización y divulgación. La edición inicial se presentaba como un "Diccionario razonado de las artes, las ciencias y los oficios".

Así mismo, el texto escolar se consolida con el capitalismo y la escuela masiva como un regulador y dispositivo de control del saber escolar. Antes de esta emergencia, se encontraban textos de diversa procedencia que causaban especial interés y gusto a los escolares, entre ellos, cuentos, historias, novelas

cortas, biografías, libros de imágenes y hasta Biblias resumidas, textos de enseñanza predestinados a los sectores privilegiados (Lundgren, 1992, citado en Ramírez, 2019; Ajagán, 2009).

Los primeros textos referenciados como libros de uso masivo patrocinados por los Estados emergieron en Francia. El estudioso más importante de este proceso fue Choppin (1980), quien describe el primer manual denominado *Les lettres de Gasparin de Pergame* (1470) para una nueva escuela con disciplinas escolares, contenidos regulados y supervisados. Pero especialmente, afirma Ramírez (2002), "con contenidos acordes con la edad del niño, con un programa oficial e institucional" (p. 89), direccionado por las ciencias de la educación: psicología, antropología, sociología, didáctica y lingüística (Choppin 1980, 2001; Ajagán & Turra, 2009). En el mundo anglosajón, el término "libro escolar" (*schoolbook*) aparece de manera regular después de 1770. Por lo tanto, estos textos comenzaban a circular de país en país en la segunda mitad del siglo XIX.

Según Cucuzza (2007), es recién en el siglo XIX, como consecuencia de la Revolución francesa y la Revolución Industrial, que buena parte de los Estados nacionales sancionaron sus leyes de educación gratuita y obligatoria, con lo cual se origina la expansión universal de la lectura como una política de Estado. Fue entonces cuando los textos escolares adquirieron características más específicas y se convirtieron en el soporte didáctico más importante de las disciplinas escolares, acciones que se dan hasta el día de hoy.

## 2.2. Sobre el concepto y sus tipologías

Para Choppin (2008), los historiadores de la educación se vienen planteando, desde los años noventa del siglo pasado, cómo definir los manuales, si bien se debió esperar cerca de dos décadas para que apareciera un campo de estudio dedicado a este tema. Las denominaciones son variadas: manuales escolares, libros escolares, libros de clase, libro de texto; los hispanoparlantes dudan entre libros escolares, libros de texto o textos escolares; en el mundo portugués, libros didácticos, manuales escolares o textos didácticos. En los países anglosajones, *textbook*, *schoolbook* y, a veces, *school textbook* (Choppin, 2008) predominan en el campo. Una gran variedad de vocablos se coloca en tensión permanente evitando así las posibilidades de intentar construir un concepto único (Ramírez, 2002; Badanelli, 2010).

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), a través de su *Annuaire statistique de l'Unesco*,

1969, define a los libros escolares como todos aquellos textos creados con el propósito de ayudar a enseñar. Otros compendios de carácter didáctico conceptúan que son todos los libros confiados para los alumnos, determinados para los niveles primario y secundario. Ambas ideas, como apuntaba Choppin, son enunciaciones tan globales que conducen a concluir que prácticamente todo escrito utilizable en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe considerarse de entrada como un texto escolar (Torres & Moreno, 2008).

Así mismo, Argibay y colaboradores (1991, citados en Torres & Moreno 2008) establecen que son seis los rasgos que se deben tomar en cuenta al momento de definir a los libros de texto:

[...] a) el hecho de ser un recurso técnico-educativo; b) soporte, como material impreso; c) la estructura, presenta una progresión sistemática en atención a la secuencia pedagógica exigida en los programas de estudio; d) su uso, en procesos de enseñanza-aprendizaje; e) la apertura a la realidad cultural; y f) la legalidad reconocida (p. 56).

Hoy lo manuales están cada vez más ligados a los formatos globales que a los currículos prescriptos (Torres & Moreno, 2008). Para Alzate (2000), mejorar habilidades cognitivas como lectura crítica, observación y descripción son tareas que exigen del texto una serie de funciones referidas al diseño de actividades de diferentes objetos de aprendizaje.

El texto pedagógico, aclara Bernstein (1985, tomado de Tiana, 2011), se define como aquel que es producido, aplicado y evaluado para las relaciones de transmisión y adquisición de las disciplinas escolares, ya que integra lo curricular y una fuerte modulación disciplinaria de conductas y saberes. En general, son tres las maneras que se encuentran para definir los textos escolares: desde concepciones estructurantes del texto y la sociedad (Munakata en Brasil), pasando por los que les dan un valor más pedagógico y didáctico (Solarte en Argentina), hasta aquellos que los consideran como representaciones del mundo (Chartier en Francia). Cada una de estas posiciones, o su combinación, están presentes en las diferentes definiciones de lo que son los textos escolares y el campo de formación que se conforma.

Por una vía más pedagógica, Solarte (2006) y Munakata (2012) piensan que los textos son registros de conocimientos considerados como recursos didácticos en la educación, ya que proponen un camino y tienen un enfoque y una perspectiva que marcan el proceso de construcción del conocimiento. Además, tienen un

propósito para la enseñanza que no solo es el de enseñar, sino el de contribuir en la formación para el aprendizaje, lo cual se logra a través del diseño de sus actividades al presentar los conceptos que deben influir en el proceso de transformación del pensamiento.

De esta manera, podemos entender los libros de texto en una triple perspectiva: como soportes curriculares que materializan una disciplina en el campo escolar, como espejos de la sociedad y como fuente vital del conocimiento del trasegar de una disciplina. Así mismo, el libro escolar constituye uno de los pilares fundamentales en la formación de las generaciones, supone una fuente básica del conocimiento y es uno de los principales fundamentos de la cultura de una nación. Tal como afirma Escolano (Rabazas, 1998), con el crecimiento del sistema educativo se generalizó el uso de libros de texto, al tiempo que posibilitó que la enseñanza fuera mejor y más eficaz, aunque en el siglo XIX era un útil caro ypreciado.

Ramírez (2003), retomando a Tiana (1999), nos recuerda que los manuales han logrado una gran versatilidad para su estudio, ya que pueden ser vistos desde cualquiera de las disciplinas de las ciencias de la educación, desde diversas temáticas como contenidos e ideología o como estrategias didácticas. Por lo tanto, hoy se tienen investigadores consolidados de manera individual como Alain Choppin, centros de investigación cuya razón social y científica gira exclusivamente en torno al texto escolar como el Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto y los proyectos Emmanuelle y Manes (Ramírez, 2003).

El Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto debe su creación al investigador de temas historiográficos Georg Eckert, que después de la Segunda Guerra Mundial se dedicó al estudio y análisis del texto escolar y atrajo investigadores en diferentes lugares de Europa. Invitó a este proyecto a las naciones que participaron en el conflicto bélico, cuya tarea era limpiar los textos de la presencia de contenidos xenófobos y estereotipos que denigraban de los ciudadanos de los países vecinos, además de prejuicios, imágenes del enemigo y presentaciones erróneas de los acontecimientos históricos que infundían sentimientos de odio.

En Francia, los textos escolares se consolidaron con el proyecto Emmanuelle del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), que desde 1980 se organizaron, desde el Service d'Histoire de l'Education del INRP y bajo la dirección de Alain Choppin, a través de dos vías: documental e investigadora.



Por otro lado, surge el proyecto Manes con el objetivo de realizar el estudio histórico de los manuales escolares publicados en España durante el período de 1808 a 1990 (Ramírez, 2003).

Así mismo, Manes desarrolló dos grandes vertientes de investigación y aplicación: una de carácter instrumental (histórico-documental) y otra propiamente investigadora (histórico-educativa). La primera se ocupó de sistematizar y documentar el censo de los manuales escolares editados en España entre 1808 y 1990 y otro tipo de documentos que, según Tiana (1999), completarían su estudio, "tales como disposiciones legislativas, planes de estudio, programas y cuestionarios de materias" (p. 56).

De otra parte, la investigadora Ossenbach (2005) fortaleció en Latinoamérica este campo con seminarios intensivos de manuales escolares, por lo que dispuso como idea central comprender el libro de texto como proyección curricular a través del cual se vehiculiza la "vulgata escolar", o sea, el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de llevar y concebir, en tanto espejo de la realidad, con valores, actitudes, estereotipos e ideologías que expresan las dinámicas de un momento en la historia y con estructura de comunicación pedagógica, ya que un manual es un espacio de memoria de los métodos para enseñar.

Las últimas décadas han visto el desarrollo de dinámicas importantes en el campo de la investigación sobre libros de texto que ahora están ligados también a los medios educativos. Los investigadores de todo el mundo que exploran estos temas han aumentado de manera considerable. Un hito en el campo fue la conferencia celebrada en 2018 en el Instituto Georg Eckert, denominada "Producción de libros de texto en una era híbrida 2018", en Braunschweig, Alemania (Sammler, 2018).

Los textos escolares están tensionados con la educación híbrida y otras formas de gestión diferenciadas con usos de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales; desde dinámicas más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los campos profesionales, del conocimiento, masificados desde plataformas con tutores, tanto de modelos de LMS como Moodle, Canvas, Schoology, Blackboard, etc., como de las plataformas que soportan los MOOC (Miriada X, Coursera, etc.) y de aplicaciones en laboratorios informáticos de simuladores o de realidad aumentada para adquirir competencias (Sammler, 2018).

Finalmente, un texto escolar puede ser definido como un instrumento escrito impreso, con una intención única para ser dedicado al aprendizaje desde una orientación de corte didáctico y vinculado a un currículo prescripto. Debe cumplir además funciones de asimilación, reflexión y recreación de los saberes escolares, implica fortalecer el aprendizaje significativo y cotidiano, tanto en los aspectos locales como en los globales, además de una fuerte vinculación de sus usuarios, estudiantes y profesores.

## **2. La geografía escolar o la mutación de una disciplina a través del texto**

En Colombia, desde un acumulado de rupturas, continuidades y contradicciones, al interior de los textos escolares de geografía se ha conformado un saber escolar que configura sus contenidos. Al mismo tiempo, se establece una rica y variada producción de conceptos y teorías que cumplieron un objetivo tanto pedagógico como político y científico.

A esta altura de la reflexión nos interrogamos, a través del texto de geografía, por lo siguiente: ¿cuáles individuos, grupos o clases tienen acceso al tipo de discurso que los textos presentan? ¿Cuáles son los discursos que conquistan y cuáles son los que produce la geografía escolar, tomando como su mediación más importante el texto escolar? Por ello el objetivo central en este apartado es enfrentarnos a una historia de las prácticas discursivas escolares geográficas en sus relaciones específicas y articuladas a la configuración de uno o varios territorios.

Hay un pensamiento presente en este capítulo como eje transversal: que la escuela no es solo una de las instituciones capitales en la difusión del saber, es también un espacio donde se produce un tipo especial de conocimiento: el conocimiento escolar geográfico. Las disciplinas escolares, en tanto son tradiciones sociales instauradas históricamente, implican una selección cultural cuyo significado último solo puede vislumbrarse examinando las claves sociales de su existencia histórica.

Para Méndez (1996), Ortega (2000), Gómez (2009) y González y García (2016) y la vertiente anglosajona, los dos factores que establecen a la geografía como una disciplina con carácter autónomo son, por un lado, la consolidación social de las denominadas *sociedades geográficas*, muy vinculadas al proceso de exploración y colonización territorial, así como la materialización de las cátedras

universitarias de geografía, las cuales se intensificaron a partir de 1860; y, por otro lado, un tercer factor defendido por Capel y Urteaga (1984) y Unwin (1995), que destacaron la existencia de un mayor influjo de conocimiento geográfico proveniente de las demandas que generaban los sistemas educacionales básico y medio, ocasionado por la ausencia de una geografía profesional.

## 2.1. Sobre el texto escolar de geografía

De todos los textos escolares, el de geografía es quizás, en la historia de la educación colombiana, el que con mayor presencia se ha mantenido. Diversos investigadores (Santis, 1981; Capel & Urteaga, 1984; Taborda, 2015), en estudios referidos a la disciplina escolar de la geografía, han mostrado que existe un formato inicial de estos textos, que desde el siglo XIX inicia por enseñar las unidades políticas de escala mayor, universo, continentes, de corografía a la manera de Estrabón y cosmografía siguiendo el estilo de Ptolomeo, con descripciones terrestres más cercanas a la astronomía.

En general, se encuentran algunos cambios destacados en los textos escolares que podríamos resumir así: el cambio de la astronomía por el estudio de los fenómenos físicos, biológicos y humanos desde el punto de vista de su distribución, la causalidad de esta distribución y las relaciones recíprocas, como herencia de E. de Martonne; el cambio de noción de ciencia natural y ciencia de la tierra a la noción de ciencia humana y cultural en los cincuenta; en los años sesenta, ciencia del paisaje con un método descriptivo-explicativo y unos enfoques corológicos que buscan relacionar en el área elementos naturales y culturales, y de ciencia del espacio a ciencias sociales e históricas.

Las mudanzas también se dieron con los autores; de abogados, sacerdotes y maestros, cambian para ser diseñados por especialistas del área, como pedagogos, hasta llegar a formatos universales en los que se consideran redactores que no siempre han sido maestros de la educación primaria y media y se privilegian los investigadores universitarios, mientras que hoy predomina un interés marcado en las tecnologías educativas (Taborda; 2015; Hurtado, 2011).

Los manuales escolares difunden una determinada concepción de los espacios geográficos, crean una opinión colectiva y un conocimiento vulgar sobre lo que representa el saber geográfico y la identidad de las personas respecto al territorio. Sin embargo, el análisis de los libros de texto no constituye una línea de investigación tan consolidada ni internacionalizada como sí ha sucedido con la historia (Souto, 2002, 2004; De Miguel, 2013; Morote, 2020).

Por otro lado, las editoriales se vienen preguntando por temas referidos a la pertinencia de los textos en la escuela, sus contenidos y su interés por las culturas juveniles, la relación de los contenidos con la experiencia cotidiana de niños y jóvenes, además de su aprendizaje significativo (Ajagán, 2009). El lugar de los textos en el mundo escolar es monumental. Díaz (2017), para el caso de Chile, evidencia cómo “los textos escolares se financian íntegramente con aporte fiscal directo, durante el 2016 se estima que hubo una inversión total sobre \$35.000 millones” (p. 23).

Colombia, según un estudio de la Cámara Colombiana del Libro, es uno de los países en la región que menos invierte en la adquisición y entrega de textos escolares, dado que el porcentaje de niños que tienen material didáctico de sus disciplinas fluctúa entre el 16% y el 32% (Publishnews, 2018). El texto escolar, desde su introducción como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha convertido en uno de los elementos más emblemáticos de la actividad educativa: año tras año se producen en todo el mundo millones de ejemplares que han de ser adquiridos, a su vez, por millones de estudiantes, para quienes se constituirán en herramientas inseparables por más de la mitad del tiempo que dure el período escolar. Por décadas, y aún hoy, maestros y alumnos han orbitado y siguen orbitando en torno al texto escolar (Ramírez, 2002).

Se concluye que el texto escolar nace al interior de la didáctica bajo las máximas coméricas que reaccionaron contra al conocimiento que se restringe solamente a una élite o para algunos iluminados, es el artefacto propio de la masificación de la escuela pública como método democrático establecido para ser usado por todos, diseñado inicialmente para infantes, ya que la didáctica misma estableció que únicamente es sólido y estable lo que la primera edad asimila. Asimismo, la presencia del texto de geografía es tan antigua como la presencia de esta disciplina escolar y, a través del tiempo, ha cambiado su orientación desde teorías astronómicas a humanas y sociales.

## **2.2. El texto escolar de geografía en el siglo XIX: apropiación y representación del territorio**

El siglo XIX fue el momento de las expediciones marítimas y terrestres, donde la concepción de territorio se soportaba sobre la idea de la expansión imperial. El Congreso de Berlín en 1884 marcó el momento culminante de este proceso en el que las grandes potencias europeas se repartieron el mundo definiendo sus colonias, lo cual coincide con el auge de la exploración territorial de orden mundial.

Algunos expedicionarios y geógrafos, como Elisee Reclus, recorrieron nuestro territorio y lo describieron en las revistas más influyentes de la época: la *Revue des Deux Mondes*, *L'illustration* (creada en 1843) y *Le Tour du Monde* (1860). Estos escritos contienen numerosos relatos de viajes efectuados en todos los continentes, incluyendo los jóvenes países hispanoamericanos, a finales del siglo XIX y principios del XX (Jaramillo, 2007).

En el concierto nacional comenzaba la expansión de la escuela. En 1700 Miguel Urrutia describía para el caso de Bogotá, según Helg (2022), que en cada barrio se disponía de por lo menos una escuela elemental. En 1820 la Nueva Granada vivía una situación de pobreza e insolvencia económica a causa de las guerras civiles debido a que la mitad del presupuesto se destinaba a sostener el conflicto, por lo cual el Estado confió a los habitantes el mantenimiento de las escuelas. No obstante, a medida que se expandía la escuela crecía el interés por el texto escolar.

El periodo delimitado aquí para estudiar los textos geográficos, entre 1840 y 1865, puede considerarse como un momento de transformación y de gran dinamismo en el proceso de representación geográfica del territorio granadino, cambios en el número de mapas, impresos, ensayos e investigaciones geográficas producidos en el país, con lo cual los textos se multiplicaron con respecto a las décadas de 1820 y 1830 (Duque, 2008).

Así mismo, a medida que se implementaba la escuela pública y el texto escolar se masificaba, la geografía escolar y el país contaban ya con varias cartas del territorio nacional y la más conocida fue el mapa de la República de la Nueva Granada, dedicado al barón de Humboldt, de Joaquín Acosta (1847). Esta identifica las fronteras después del cambio de la Nueva Granada, definidos límites fronterizos con Brasil, además del relieve, la hidrografía, la división político-administrativa y la localización de minas, caminos, ciudades y capitales (Acosta, 1847).

Adicionalmente, circularon después de la gesta de independencia obras como la de Mariano Inojosa con inspección de Acosta y Benedicto Domínguez (1850), que se complementó con los resultados obtenidos de la navegación de algunos ríos como el Magdalena, cuya importancia residía en que hacían posible la comunicación con el exterior, y las cartas de Genaro Gaitán y Ramón Posada (1850) y la de Tomás Cipriano de Mosquera (1852), a partir de datos obtenidos por él mismo con referentes sobre la latitud, la longitud, alturas sobre el nivel

del mar y las temperaturas de diversos lugares de la república, y la de José María Samper, basada en los trabajos de Acosta (1947).

La geografía se interesó particularmente por los problemas de la organización político-administrativa, lo que incluyó el tema de las fronteras del país, así como por la exploración de las características topográficas para la construcción de vías; además, se generó un acopio de datos para el Gobierno acerca de la población y sus provincias. La geografía dejaba de ser, como sucedía a principios del siglo XIX, el vehículo del patriotismo de los criollos granadinos motivados por fomentar los intereses locales del reino en el contexto de la economía de la colonia (Duque, 2008).

La producción de las cartas geográficas provinciales anteriores a los trabajos de Codazzi está concentrada en los años de 1843 y 1844. Los periodos de realización de estos mapas provinciales se establecen con la Constitución de 1843, en la que se centraliza el gobierno y la dirección del Estado para evitar los levantamientos regionales y se visibilizaba la división territorial en provincias, cantones y distritos parroquiales. Las cartas de las provincias y los textos escolares se encargarían de mostrar la división territorial existente y, así mismo, la parcelación cantonal de cada una de las provincias, tarea que apenas había sido esbozada por los geógrafos y cartógrafos desde los inicios (Duque, 2008).

En la Colonia, pocos niños asistían a la escuela y, según Melo (2006), debían aprender a leer y escribir en latín, como preámbulo para su formación como sacerdotes y abogados, y leer los textos escritos en ese idioma. Más adelante, ingresó la escuela masiva, de la mano de los liberales federalistas, un proceso que solo podría darse con el maestro y la cartilla de lectura. Por lo anterior, se editaron los primeros textos básicos de español, geografía, aritmética e historia.

El uso de manuales estaba condicionado por los objetivos y actividades educativas, cuya finalidad principal consistía en enseñar a leer, contar, escribir y aprender la doctrina cristiana (López, 1996). Pero, según algunos autores, la razón fundamental que motivó la generalización del libro escolar fue la introducción del sistema mutuo o lancasteriano de enseñanza (González, 2000). De este modo, los textos escolares de geografía comenzaron a publicarse en la medida en que se extendió el sistema educativo. Considerando que en el país esto se dio después de 1863, no fue casual que en esta época aumentara el número y la variedad de estos textos.

Más allá del papel escolar del texto de geografía a finales del siglo XIX y en los primeros decenios del XX, los autores de estos textos eran considerados como geógrafos por la *Enciclopedia universal ilustrada* (1907): "Entre los grandes geógrafos colombianos reconocemos a Pedro Acebedo, 1825, Joaquín Esguerra E., Manuel M. Zamora (Guía de la República de Colombia) Geografía Universal y Uso de los Globos por Simón de Lavalle, 1844, Francisco Javier Vergara y Velasco y Ángel Díaz Lemus. Nótese que la mayoría de estos son textos escolares" (p. 9).

Se revisaron 40 textos de geografía de esta época. La mayoría corresponde a libros impresos en el siglo XIX, especialmente durante la denominada época de oro de la educación colombiana, es decir, después de 1867. El texto más antiguo de geografía del que se tenga noticia fue escrito por Acevedo Tejada y se editó una vez terminaron las gestas libertadoras. El libro pretendía elaborar un primer inventario de las posesiones y configuraciones territoriales de la Nueva Granada y en este no se encuentran ni mapas ni gráficos, bajo la modalidad didáctica de catecismo de geografía con preguntas y respuestas para que los maestros sepan qué deben preguntar y los niños qué responder.

El contenido del texto muestra un cuadro al final con la división territorial y la población de la Nueva Granada conforme al censo de 1824. Acevedo (1827) define la geografía como "la ciencia que enseña el conocimiento de la Tierra y la Tierra es el globo que habitamos" (p. 5). La organización territorial del momento se manifiesta en la primera edición con 17 provincias y en la segunda, en 1839, con 20 provincias y 114 cantones, con lo cual se evidencia que la organización del territorio primeramente fue visibilizada en el texto escolar.

Adicionalmente, los textos, hasta muy entrado el siglo XX, daban cuenta de la organización de la instrucción pública; en Acevedo (1825) se describe así: "954 escuelas primaria de ambos sexos, 241 son de método lancasteriano y 712 del antiguo método". Así mismo, dan cuenta de la descripción de los bellos paisajes de la patria como ejes del nacionalismo ya bastante arraigado en la época, tal como se registra en Acevedo (1827): "En las florestas y desiertos defienden su libertad el tigre, la danta, el ciervo, el oso los zainos y el espín" (p. 17).

La bibliografía utilizada en estos textos de Acevedo es estudiada en Cardona (2017), así: Francisco José de Caldas en el *Estado de la geografía del virreinato de Santafé*, la *Geografía de las plantas* de Alexander von Humboldt, datos de la *Relación territorial de la Provincia de Pamplona* escrita por Joaquín Camacho

(1809) y del *Ensayo sobre la geografía, producciones, industria y población de la provincia de Antioquia* escrito por José Manuel Restrepo (1809). Todos los textos mencionados fueron publicados en el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* entre 1808 y 1809.

Por otro lado, el texto de cartografía que se difundió con mayor fuerza a finales del siglo XIX y comienzos del XX fue el de Simón de Lavalle (1844). De este manual se pueden encontrar más seis ediciones que se publicaron en Cartagena, en Bogotá y en otras regiones del país. El texto se compone de los siguientes temas, vol. 1: descripción de la tierra bajo sus diversos aspectos; vol. 2: geografía, geografía y astronomía combinadas y uso de los globos. Como aspecto importante, vale la pena destacar que se utilizó la cartografía de Mercator, por lo que se inserta el eurocentrismo en los mapas escolares desde el primer momento: los países del norte aparecen exageradamente más grandes, sus dimensiones no se corresponden con la realidad y Europa queda situada en el centro del planisferio.

La idea de civilización y de nación hacía presencia en la escuela, tanto en los textos como en la cultura escolar. La descripción de un encuentro para evaluar públicamente a los estudiantes de primaria en Zipaquirá en el año de 1873 es diciente y un buen ejemplo de esta simbiosis: sobre la plataforma, que es muy amplia, estaba el tablero y una enorme bandera patria a cada lado; sobre mesas con flores y lámparas, dos grandes y lujosos espejos. A los lados, asientos para el señor visitador e inspector del departamento al pie de la plataforma; se ubicaban allí, de igual forma, los asientos para los empleados públicos; las bancas ocupaban en una sola fila toda la longitud del salón y a los lados estaban los asientos del público (Barragán, 1873).

En todas las ventanas había cortinas floridas, las paredes de la escuela lucían mapas de todos los estados e ilustraciones de texto de gimnasia, con grandes guirnaldas de laurel que rodeaban con la siguiente inscripción "El porvenir de la escuela está en las escuelas de la patria" (Barragán, 1873). En la época fue famoso el texto del buen tono de Sandoval (1859), que en su introducción mostraba el menosprecio por los pueblos incivilizados, la ausencia en América de normas de comportamiento para hombres y mujeres y un profundo desprecio por el trabajo manual y de los obreros.

Ya se venía observando este discurso en el catequismo de geografía de VBM (1842). Se afirma que "es principalmente en los grandes centros industriales



que el cinismo de los obreros toma proporciones asombrosas. Allí es muy difícil evitar el contagio del mal ejemplo, la población obrera de París es más corrompida que cualquier otra" (p. 12). Continúa Sandoval (1859) afirmando que París es la ciudad del mundo civilizado en donde es más general la práctica de esas atenciones que hacen agradable el trato social y que quien observe estas conductas puede estar seguro de ser tenido en todas partes por hombre urbano y civilizado.

Simultáneamente, se editó el clásico de Bayano (1852), realizado por el autor tomando los manuscritos de historia y geografía "para los niños de campos que no tienen un padre tan ilustrado y tan amoroso como el mío". Su eje conceptual es el determinismo geográfico: "En la Nueva Granada más que en ningún país del mundo está sometido al carácter físico y moral del hombre a la triple influencia de la raza, clima y de la naturaleza en el terreno que habita" (p. 9).

La composición del texto da una descripción de la organización del territorio que para la época, según Bayano (1852), se constituía por 35 provincias, 131 cantones y 816 distritos parroquiales. No consideró las costas y, fiel al nacionalismo de la época, detalla minuciosamente los paisajes y enumera tanto los animales como las plantas.

Bayano (1852) conserva la misma preocupación por la descripción de la instrucción pública que ha hecho progresos considerables en la Nueva Granada. Las ramas de la enseñanza profesional son las jurisdicciones, la medicina, las ciencias eclesiásticas, las ciencias naturales, físicas y matemáticas y la filosofía intelectual, mientras que "A las niñas se les enseña los rudimentos propios de su sexo, la música instrumental y vocal, el idioma patrio, aritmética y geografía más que historia" (p. 75).

Uno de los textos escolares que más circuló a finales del siglo XIX fue la *Geografía universal* de Ángel Díaz Lemus, con 14 ediciones. Se destacan en la obra las novedades didácticas, introduce una cartografía con escala y colores temáticos y adicionalmente, advierte el profesor Díaz (1883),

[...] que el texto no es para ser dictados o manuscritos, ya que demostramos en pasadas ediciones que quien hace bien uso del texto, este le sirve como medio no como fin de la educación. Hay niños que después de recibir las lecciones de geografía, no saben aún distinguir en las cartas la tierra del mar; saben algunas palabras de memoria, pero las repiten sin comprenderlas (p. 4).

La clase geografía, a juicio de Díaz, debe comenzar poniéndole un mapa en las manos al niño para mostrarle unos países, algunas islas, señalándole las líneas que marcan el contorno de las costas y las sombras que los grabados llaman *agua*, luego se retoma un estudio de la definición; de esta manera el niño puede ir relacionando la comprensión del concepto con la observación del mapa (Díaz, 1883). Por lo tanto, jamás se aprenderá de memoria un capítulo sin haberlo comprendido en el mapa. Adicionalmente, el texto advierte en su introducción que la edición está con las últimas reformas del territorio nacional y con lo estipulado para la enseñanza de la geografía nacional.

Duque (2008) afirma que uno de los acontecimientos más relevantes del nacionalismo del siglo XIX en Colombia correspondió a la representación del territorio del país como conjunto. Con ello se buscó hacer un trazado general de su geografía física, de sus límites con los Estados vecinos y de su división interna, todo lo cual estaba en estrecho vínculo con la creación de uno de los principales símbolos del naciente Estado: el mapa nacional.

Los manuales de geografía escolar, hasta muy entrado el pasado siglo, comenzaron a vincular al texto el mapa general del país y las élites comprendieron que debían integrar la enseñanza de la cartografía como parte del proceso de construcción de la identidad nacional. Este nacionalismo cartográfico buscaba tecnificar una herramienta fundamental que apoyaría el desarrollo económico y la integración del país.

El texto que mejor representa todo este momento es el *Compendio de geografía para uso de las escuelas primarias de niños* de Felipe Pérez, en el que se intenta llevar al lenguaje escolar todos los logros de reconocimiento del territorio nacional. Esta obra se convirtió en una síntesis de la geografía física y política de los Estados Unidos de Colombia en la que se sintetizaba el proceso más relevante dentro del proyecto elaborado por Codazzi.

Felipe Pérez fue uno de los personajes más importante de la Comisión Corográfica. En 1861 fue nombrado por el entonces presidente de la república, Tomás Cipriano de Mosquera, miembro de la comisión encargada de calificar los trabajos geográficos de Manuel Ponce de León y Manuel María Paz. No participó directamente en los trabajos de campo de la comisión encargada de realizar la primera gran carta de Colombia; sin embargo, se le encargó la recopilación de los materiales dejados por la comisión y adicionalmente completó su trabajo con los datos de la Expedición Hidalgo; con esos materiales elaboró la *Geografía física y política de los Estados Unidos de Colombia*.

En el texto se encuentran algunas nociones generales de geografía y se instruye a los niños en el estudio de la tierra a través de la geografía. Esta debe ser comprendida como geografía física, como la descripción de los diferentes sólidos y líquidos que configuran el globo; la geografía política, como parte que trata de las descripciones de las naciones, y la astronómica trata del tamaño, distancia y movimientos de los cuerpos celestes incluyendo la Tierra, por ser del sistema solar. Para Pérez (1865), "todos los seres que componen el globo no están esparcidos indistintamente en él, sino distribuidos maravillosamente por las manos del creador según el clima y las condiciones de estos mismos" (p. 10).

Una vez comienza a declinar la circulación del texto de Pérez surge el de José Manuel Royo (1889), que en su interior explicita la metodología de aprendizaje:

A fin de que los discípulos no se ocupen de un mismo asunto, i que repasen todas las partes de la jeografía se escribirán sobre fichas los números de los capítulos que hayan estudiado. Se colocarán estas fichas en una caja o saco, después de cada lección los discípulos sacarán un número por suerte que será objeto de un ejercicio particular, se recitarán lecciones de memoria, pero también contestarán preguntas de pensar, se usará siempre el mapa mudo, éste fijará la atención y desarrollará la localización (p. 10).

Cada lección de tres cuartillas se acompaña de una serie de preguntas, unas diseñadas para el maestro, como "¿qué es un país?", y las respuestas que debe dar el estudiante, denominado *discípulo*: "es una enorme extensión de tierra ordenadamente sometida a un mismo gobierno". Tal como lo muestra Siede (2010) para el caso argentino, los románticos elitistas, después de las gestas libertarias, veían en la educación una herramienta de previsión y emancipación de la razón, esperaban las nuevas élites que el pueblo se sometiera a un legado de normatividades y el Estado naciente demandaba ampliar sus límites territoriales. Se inicia así el desafío de la tarea civilizadora, que para este caso era expropiar al indígena y transformarlo, ya que civilizar a los bárbaros incluía un nuevo sujeto en el territorio (Sociedad Colombiana de Ingenieros, 1901).

En Colombia, el texto de geografía preparó las mentes de los niños para que a futuro interiorizaran la misión y el dispositivo civilizador del país como la fuerza central de formación. Más de la mitad de los textos revisados corresponden a publicaciones de antes de 1920 en las que el tema del salvajismo es recurrente. Por ello lo civilizador era también una tarea de la Iglesia, que expresa en citas

como la siguiente en Díaz (1883): “La raza indígena se conserva pura salvaje en nuestras grandes selvas no obstante se hace esfuerzo de civilizarlas con las misiones católicas” (p. 8). Esta época se irradió de la pedagogía católica.

Los textos, tanto de pedagogía como de los demás temas, eran referidos a Europa como el punto más elevado de imitación, si bien es cierto que con el inicio del siglo XIX comienza a descomponerse la idea de civilización para ser sustituida por la de progreso para explicar las diversas fases del desarrollo intelectual, moral y material de la especie humana y la civilización occidental como el único modelo civilizatorio del planeta.

**Tabla 1.** Conceptos de civilización y autores

José Manuel Royo	<i>Nueva geografía universal: arreglada para los colegios americanos</i>	“Atendiendo al modo de vivir de los hombres y a sus adelantos se dividen los pueblos en cinco grupos, entre ellos el estado salvaje, los hombres viven de la caza, pesca, son sanguinarios, se visten de pieles, no saben escribir y comen carnes de los enemigos, entre ellos están los grupos primitivos de América” (p. 32).
Francisco Javier Vergara y Velasco (1860-1914).	<i>La nueva geografía de Colombia, escrita por regiones naturales</i> (tomo de 1906).	La raza, la población de tribus salvajes se calculan en 200, habitantes que evitan el camino hacia el conocimiento y el bienestar.
A, R, E	<i>Compendio de geografía de Colombia</i>	El carácter de los pueblos salvajes pasa por ser sanguinarios, comen carne de los enemigos, hacen prisioneros de guerra, matan mujeres esclavas, ignoran el arte de leer.
Hermano Justo Ramón (1936)	<i>Geografía superior de Colombia</i> (4 años)	Se repuntan como más civilizados los grupos que mejor han sobrepasado al ambiente físico, modificándolo, aprovechándolo más eficazmente, los recursos que ofrece, protegiéndose contra sus influencias y primitivos los que poco o nada han sabido aprovechar sus ventajas y sustraerse a su influjo.

**Fuente:** elaboración propia a partir de los autores mencionados.

Los anteriores enunciados le dieron a una gran población de niños, por casi un siglo, la idea de que los grupos indígenas eran incivilizados por su forma de

comer y de vestir, pero especialmente por su falta de dominio de la lectura y la escritura del español; además, por la falta de buenas maneras y comportamientos en sociedad. El porvenir de la patria está en las escuelas y bajo esta máxima, en 1870, se mantendrá el hábito considerado en el Anuario del Consejo Fiscal de la Instrucción Pública de Fray Cristóbal de Torres, fundador del Colegio del Rosario, de conservar en cada escuela los libros de "Pestalozzi fundador del método de enseñanza, Juan M. Comenio, fundador del método de enseñanza, José Lancaster, fundador del método de enseñanza y Andrés Bell Horacio, amigo de la educación" (p. 3); todo el colegio debería estar lleno de máximas morales.

Finalmente, a comienzos del siglo XX se introduce en los libros de texto escolares de geografía una innovación importante: los temas referidos a la civilización pierden fuerza y se mezclan con los de la raza y la configuración del territorio, la pérdida de Panamá, los nacientes conflictos fronterizos y el tema del nacionalismo; así, se fueron configurando nuevas temáticas. Adicionalmente, irrumpen con mayor fuerza las geografías regionales, en las que el núcleo articulador era la definición de los límites municipales y departamentales.

### **2.3. El texto escolar de geografía en el inicio del siglo XX**

Para Melo (2006), en los albores de 1900, menos del 10% de los colombianos sabía leer y escribir y su cultura se había consolidado a través de las formas orales, obtenida de padres, sacerdotes y autoridades, además del diálogo familiar y con amigos, la visión de las imágenes religiosas y políticas y la experiencia directa del mundo y la naturaleza. La palabra predominaba sobre la escritura.

El Ministerio de Instrucción, en 1908, presentó un pénsum aumentado con la clase de geografía de Colombia. La enseñanza se dio así: comenzar con lo local, el municipio, la provincia, el departamento y finalmente la república. La circular pide que al tratar el municipio se enseñe la orientación local y de ahí pasar a los circunvecinos. Adicionalmente, se debe enseñar el departamento con todos los demás para que tenga el estudiante conciencia de la república. Finalmente, en la clase de geografía se hará el croquis en la pizarra (Ministerio de Instrucción Pública, 1908).

Los textos regionales muestran la primitiva división de la provincia y algunos párrafos en los libros dan cuenta de esto (A, R, E, 1905; Maya, 1908): "con tal

fin hemos desempolvado papeles, hasta el momento hay pocas evidencias de los límites de algunos distritos y municipios y para el mayor número de veces al tratarse del asunto dicen como estaba antes en los antiguos límites, por lo tanto, no es nuestra intención continuar con esta tendencia" (p. 7).

Los textos incursionan en una nueva lógica temática con preguntas como estas: ¿cuál es el límite del Estado? ¿Cuál es la división de ciudades y pueblos? Los niños leían las variadas dificultades existentes para definir el territorio y, tal como muestra Ocampo (1902), puede decirse que los límites legales entre provincias y distritos no se reconocen con precisión porque, conforme al artículo 7 de la ordenanza número 4 del 14 de julio de 1888, la fijación de ellos corresponde al gobernador, que debe atender a los informes de los consejos municipales (Gnecco, 1904).

Después de que en 1910 se restableciera la vigencia de los antiguos departamentos, el proceso de segregación a partir de otros fue más pausado y reglamentado. Una vez integrado el mapa al texto escolar, aparece a comienzos del siglo XX la división territorial a través de regiones naturales. Esta forma de asumir el territorio se hereda de la escuela francesa e incide en ello la obra de Eliseo Reclus en 1894, organizada según regiones del mundo y no según Estados políticos.

El geógrafo que realiza esta nueva organización del territorio es Vergara y Velasco, quien traduce partes de la *Nouvelle géographie* al español y las publica, en 1893, en un solo tomo bajo el título *Colombia* (Reclus, 1893). Vergara (1901) afirma: "No sigo fórmulas envejecidas y falsas, no describo a Colombia siguiendo divisiones políticas que dependen del capricho de los hombres y a menudo rompen y mezclan las grandes regiones naturales: éstas, y sólo éstas, creadas por quien no está sujeto a los vaivenes del mundo" (s. p.).

La integración de las regiones naturales al texto escolar se convierte en uno de los hitos más importantes del saber geográfico en la escuela, hecho que aún permanece dentro de la enseñanza de las ciencias sociales. Las regiones también se configuraron en hechos políticos, científicos y religiosos y el esfuerzo de Vergara consistió precisamente en tratar de hacerlas encajar, en configurar un discurso que les diera cohesión y sentido.

En general, el texto se estructuró así: se presenta, en cuatro partes, el territorio (orografía, hidrografía y geología), el medio y la raza (clima, flora, fauna,

etnografía, demografía, explotación del suelo y vías de comunicación), el paisaje (descripciones pintorescas) y pasado, presente y porvenir ("historia-geográfica-político-militar"), a las que debía agregarse un apéndice sobre la cuestión de límites titulado "Las tierras fronterizas".

Hay tres elementos claves en la introducción de las regiones en los textos escolares. Por un lado, el más radical de los determinismos geográficos entró al mundo escolar. Por ejemplo, se les explicaba a los niños que dependiendo de la roca geológica donde estuviera localizada una comunidad, así era su longevidad, capacidad para la criminalidad y la proporción de los sexos (Vergara, 1901).

En segundo lugar, a través del estudio de las regiones se tipificaban los tipos humanos del país así, parafraseando a Vergara (1901):

El tuquerreño-timbío es más belicoso y mejor infante del país; el patiano, holgazán, gran jinete, quisquilloso en demasía, el pastuso es dado a cosas de iglesia, insigne guerrillero; el popayanejo, apto para las armas y letras, apasionado por la política; la ñapanga, apasionada, leal, hermosa, vengativa y arrogada como las manolas; el antioqueño, un grupo bien homogéneo con un acento suigéneris es el más bello tipo de la república (p. 89).

El tema de la dominancia física y racial se agudiza nuevamente en los años treinta y cuarenta. Se concluye que en cada nación ya formada hay una dominante física y una dominante moral por las que se puede definir en pocas palabras el carácter de una nación.

Las nuevas ediciones de los textos de geografía se fueron dando en la medida en que se configuraba el territorio. Así lo expresaba Díaz (1910) en la décima edición de su *Geografía de Colombia*:

Los cambios realizados se han hecho en atención a las transformaciones de la geografía nacional en su parte política por causa de las entidades que tienen la potestad para alterar los límites del país, esa inestabilidad en los límites no ocurre de tal manera en ningún otro país del planeta, en el nuestro tales alteraciones anuales de las divisiones políticas han venido a ocasionar un estado caótico en la geografía patria de gran trascendencia en los recursos de la educación popular (p. 9).

Aclaraba en el texto escolar que con la Ley 88 de 1910 algunas asambleas han suprimido la mayor parte de las provincias, al mismo tiempo que en

otros departamentos se restablecían dichas entidades. En la época, ningún otro documento como el texto de geografía otorgaba información de cómo se configuraba el territorio y las fronteras nacionales, municipales y provinciales y con este, pensaban las élites, se definía la nación.

El tema de Panamá es uno de los que más ha llenado de simbología cartográfica el texto escolar de geografía. Una década después de esta fractura territorial, se publicaban afirmaciones como esta en la *Enciclopedia universal ilustrada* (1912): "Aunque Colombia no ha reconocido todavía de manera oficial la independencia de Panamá nosotros seguiremos refiriéndola dentro del territorio, de aquí que en los actos oficiales se le considera departamento".

Otro elemento nuevo que se fue introduciendo en los textos y enciclopedias del momento, especialmente después de 1903, tiene que ver con las lecturas de viajes y exploraciones a regiones inhóspitas o espacios que por sus riquezas debían ser articulados a la nación.

La conmoción por la pérdida de un pedazo del territorio ocasionó un sentimiento de adhesión, de conocimiento y reconocimiento de los espacios geográficos que permanecían desarticulados. Rafael, Enrique y Néstor Reyes realizaron exploraciones científicas en la provincia del Putumayo y exploraron la región desconocida del Caquetá. Por otra parte, en los inicios del siglo XX, los textos de geografía comienzan a registrar el trabajo de las comisiones de límites (Segunda Comisión Colombiana de Deslinde con Venezuela, Caicara, a 28 de dic. de 1899), especialmente los referidos a las dificultades presentadas en su delimitación.

En algunos de estos textos se alimentaba el odio por el vecino país y, por ejemplo, era más marcado ese sentimiento hacia los venezolanos:

Los venezolanos educados para la revuelta y el crimen y el odio a España. El general Ricaurte dijo en el informe oficial que cuantos horrores y crímenes caben en la naturaleza eran cometidos por los jefes venezolanos, hasta tal punto de asemejar la marcha de las tropas a una invasión de barbaros (El Comercio de Bogotá, 1903).

En general, en los comienzos del siglo, durante las primeras cuatro décadas, los temas limítrofes eran esenciales en el texto de geografía y este era el tema de entrada a la asignatura; después vendría la definición de geografía, su clasificación y demás, la Tierra y su ubicación, entre otros. El saber escolar geográfico estaría reforzando lo que Hobsbawm consideraba como creación de



nacionalismo desde abajo: aunque fueran las élites las que pensaban el libro, era la escuela con su simbología del mapa, con los límites que el niño comenzaba a establecer de su país, los que configuraron lo que hoy territorialmente se acepta como Colombia con sus espacios vacíos, desarraigados o reconocidos.

Durante el lapso transcurrido entre 1887 hasta 1920, la geografía de Ángel Díaz Lemos se convirtió en el texto de consulta sobre Colombia a nivel mundial. No es gratuito que el ilustre geógrafo francés M. Lois Gregoire (1826), autor de uno de los diccionarios enciclopédicos más reconocidos en Francia, al tratar sobre Colombia en su geografía ilustrada, insertara casi íntegra la primera edición de ese compendio. Este texto escolar fue además reconocido por la Sociedad Geográfica Gotha de Alemania (Díaz, 1910).

Sobre las variadas formas de enseñanza propuestas por los textos de geografía en la segunda mitad del siglo pasado, lo primero que hay que decir es que esta época fue rica en reflexiones sobre la enseñanza cartográfica. Autores como Díaz (1910), Cortázar (1927) y Botero (1936) opinaban que el auxiliar del texto es el mapa de Colombia, por lo tanto el maestro debe acercarse a él y estudiarlo antes de dictar sus lecciones y, si es posible, dibujar en el tablero las partes geográficas que sea necesario enseñar para que a los niños les sea sugestivo conocer el mapa. Cortázar (1927) apunta que el maestro de geografía debería desarrollar habilidades pictóricas y dibujar volcanes, mesetas y cordilleras: "No hemos creído superfluo empezar el conocimiento de la geografía nacional por algunas nociones generales del planeta para iniciar con fundamento la materia, para tales lecciones se debe tener un globo terráqueo y un mapamundi" (p. 2).

Un cambio drástico en la enseñanza de la geografía se dio en el inicio siglo XX, ya que no se comenzaba la explicación desde el sistema solar. Maya (1908), en sus indicaciones pedagógicas, escribía que

[...] es riguroso seguir el precepto pedagógico de ir de lo más fácil a lo difícil, de lo trivial a lo complicado, de lo conocido a lo desconocido, o lo que podríamos decir de manera geográfica del centro a la periferia, de la casa del alumno a las demás del pueblo, de su respectivo distrito a toda la provincia (p. 14).

Botero (1936) señalaba varios aspectos que consideraba auxiliares para la enseñanza de la geografía como las excursiones, en donde se observan los productos del suelo; los viajes, como una recapitulación de lo enseñado; los

modelos, que dan una visión aproximada de la configuración del suelo; los libros de viajes y de costumbres; las descripciones geográficas y, en general, todo aquello que ponga al alumno en contacto con la vida nacional.

Como ya se ha reseñado, para Cortázar (1927) el mapa de Colombia es un auxiliar del texto. Los autores de esta época complementaban datos históricos con conocimientos geográficos en algunos capítulos. Martínez (1924) lo explica así:

Que la geografía patria constituye, a nuestro entender, el cuerpo de la nacionalidad colombiana, así como la historia constituye lo que pudiéramos llamar el alma de la misma y no se coincide que existiendo relación tan estrecha como la que existe entre tales materiales, se prescindiera de una con detrimento de la otra (p. 3).

De la misma manera, los textos denominados *antropogeografía* consideraban que el estudio ordenado y metódico de la geografía constituye un campo inagotable de conocimientos que sirve como centro de interés para todas las asignaturas alrededor de ella: antropología, zoología, botánica, medicina, higiene y política (Franco, 1941).

Finalmente, el mapa político nacional escolar fue el producto de múltiples tensiones sociales, pero también el territorio lo fue como contenedor y propagador político de las luchas. Es el espacio de las prácticas territoriales del Estado, el ámbito de la gestión, del control, de la programación y planificación, de la ordenación, de la atribución funcional y social y es, por consiguiente, un espacio privilegiado del análisis geográfico, y el estudio del territorio es un ejercicio obligado para la enseñanza de la geografía en cualquiera de las etapas del aprendizaje escolar.

Así mismo, el espacio fronterizo se convierte en la marca del territorio, la soberanía y la manifestación del dominio sobre este; estos espacios son, entonces, un interesante laboratorio para estudiar las posibilidades de la intervención del Estado por cuanto los límites señalan las marcas de la inclusión en el cuerpo político y en la identidad definida por el Estado.

En los análisis realizados a los textos de geografía se evidencia que durante el periodo 1840-1940 se mantuvo con mucha fuerza el enunciado de la civilización y que ello implicaba un desprecio por el indígena y una preocupación por los sistemas de instrucción. Es por ello que estos textos versaban sobre cómo se organizaba la instrucción pública en las provincias y particularmente en el

Estado, inculcando permanentemente la necesidad de la escritura y la lectura. Este tema por supuesto no tiene un interés particularmente geográfico, sin embargo, aparecía en los textos al generarle un especial interés a las élites del momento.

La articulación de la nación colombiana era tarea de las regiones que no tenían estrechos nexos entre sí, separadas por la geografía montañosa y desprovistas de transportes adecuados, en una época en la que no había propiamente un mercado nacional, se producían bienes para el consumo inmediato o que resistieran largos y penosos transportes, junto a los de la minería del oro y la plata. Por ello, en esencia, las regiones buscaban una articulación de la nación.

Frente a las significaciones presentes, vale la pena destacar que esta visión del territorio de comienzos del siglo pasado que se encuentra en estos textos de geografía parece haberse repotenciado en la coyuntura más reciente de las últimas dos décadas, si bien los términos se han modificado sutilmente. Hoy discutimos menos sobre "civilización" y "progreso", pero sí suplimos estas palabras por "desarrollo" y "crecimiento"; la visión es similar, lo tropical continúa viéndose como un obstáculo y un desafío, a pesar de que parte de la investigación de las ciencias naturales y sociales ha mostrado el enorme potencial que ofrece la diversidad climática, ambiental y organizativa de nuestro territorio.

La idea de incorporar territorios rondó la geografía escolar al menos durante 70 años. En alusión a esto, Vila (1945) escribió:

Colombia posee un vasto patrimonio territorial para desarrollar sus actividades, pero en la actualidad más de dos terceras partes del territorio están por colonizar; no tienen valor positivo hasta que acrecentada la población se derrame y se extienda por todo el ámbito de la nación y lo cultive y pueble, por lo anterior los 1.138.000 km cuadrados no representan riqueza real (p. 1).

#### **2.4. El texto escolar de geografía en la finalización de la primera mitad del siglo XX: clima, medio y raza**

Por los años cuarenta del siglo XX, la población colombiana que habitaba en el sector rural era el 71%, las ciudades se componían de un 29% y el 37% de la población no sabía leer ni escribir. La vida promedio de un ciudadano era de 39 años; en la época de la Violencia de este periodo, si se tienen en cuenta los años de 1949-1958, se estiman 57.737 víctimas mortales (Romero & Meisel, 2019).

Por otro lado, los debates más críticos dentro del mundo cultural se referían al nacionalismo-centralismo, que Gilard (1992) explicó como el fruto del encierro de los años de la guerra contra el universalismo-cosmopolita.

Desde 1950 y hasta mediados de los años setenta, los indicadores educativos crecieron a un ritmo nunca visto. En 1970 Colombia logra una tasa de escolaridad bruta (TEB) en primaria del 100% para niños entre 7 y 11 años y en 1951 la cifra era de 54,5%; no obstante, este indicador tiene deficiencias por los fenómenos de extraedad. Por su parte, la TEB para educación secundaria sigue siendo muy baja y a pesar de su mejora significativa durante el periodo, subió del 6,2% en 1951 al 36,3% en 1976. Esto se debe a que los esfuerzos en planeación realizados en Colombia durante la década de los cincuenta convirtieron al país en un abanderado de la planeación integral de la educación en diversos foros internacionales (Ramírez & Téllez, 2006).

Ramírez y Téllez (2006) muestran los cambios en los grados de urbanización con un incremento que pasa del 39 al 52% y en la tasa de urbanización de 19,5 a 26,1 por mil entre 1951 y 1964. De igual manera, el presupuesto para la educación se incrementó del 8,6% en 1950 al 19,4% en 1976; el gasto del Ministerio Educación Nacional, como porcentaje del gasto total de la nación, se incrementó del 6,7% en 1950 al 19% en 1976. Sin duda, el país mostraba cambios.

#### **2.4. Los hermanos lasallistas y los textos escolares**

El presidente Laureano Gómez se posesionó para el periodo 1950-1954 ante la Corte Suprema de Justicia porque su antecesor, Mariano Ospina Pérez, cerró el Congreso de la República. El gobernante notificó el establecimiento de un nuevo orden en el país a través de una Asamblea Nacional Constituyente. Antes de su posesión, Gómez manifestó que su gobierno sería pronorteamericano, pro-Naciones Unidas, anticomunista y antiviolencia.

En las décadas de los cuarenta y los cincuenta, en los libros de texto escolares de geografía aparece una innovación importante: además de los temas referidos a la civilización, se imponen con fuerza los capítulos dedicados a la instrucción pública y los temas de la raza, la higienización y la configuración del territorio. El texto de geografía se convierte en la vía de penetración del determinismo geográfico; por lo anterior, clima, medio y raza se constituyen en la triada de esta época. Con estas nuevas articulaciones, Franco (1941) edita un manual llamado *Antropogeografía colombiana*, denominación que el autor explica de la siguiente manera:

La simple geografía no enseña hoy sino a través de una lista insustancial de mares, continentales, cordilleras, ríos, lagos, desiertos lagos, ciudades, por otro lado, con la Antropología nos muestra un hombre imaginario, que se mueve de acuerdo con reglas demasiado abstractas. Pero si vinculamos al hombre con el clima, y los explicamos mutuamente, destacando su infinidad de características, variedades y contrastes que antes pasaban inadvertidos, tendríamos un nuevo campo de estudio escolar donde se juntan antropología, geografía y economía (p. 7).

Luis López de Mesa, quien fue ministro de Educación de 1934-1935 y era reconocido en la época por sus pensamientos racistas y el talante reaccionario de sus ideas, en 1949 publica en la revista bogotana *Cultura* que el mestizaje en Colombia estaba trastocando los "valores supremos" y adicionalmente expone los peligros políticos de la alfabetización popular (Vila, 1977; Souto, 2002; Villegas, 2005; Herrera, 1999).

Con el Decreto 1283, publicado en el *Diario Oficial* n° 22951 del 5 de agosto de 1935, se anuncia la expedición de un diploma de bachiller con examen que se componía de una prueba escrita de seis horas, distribuida en dos sesiones. Las materias eran: Matemáticas, Redacción de castellano, Ciencias Naturales (inclusive Física y Química), Antropogeografía de Colombia [una nueva denominación que aparecía en el plan de estudio] y Psicología" (Taborda, 2015, p. 89).

Más adelante el cambio se dio con el Decreto 2893 de 1945, firmado por el ministro de Educación German Arciniegas: la geografía se semestraliza, para el quinto año aparece el latín y no hay geografía ni historia; en el sexto año vuelve a encontrarse el estudiante con la geografía, a través de la geografía económica, durante un semestre. En conclusión, los bachilleres de esta generación solo ven geografía en primero y segundo año y un semestre en el último año de bachillerato (Taborda, 2015).

Lo cierto es que hasta los años cincuenta, e inclusive después de los sesenta, no habían surgido en los textos de geografía las designaciones "geografía humana" y "geografía económica"; sin embargo, el estudio de esta última se denominó *antropogeografía*, que se configura apoyándose en la geología antes en que el clima o la hidrología. Por ello, según Osorio (1941), esta denominación nos permite comprender a fondo la naturaleza del suelo colombiano, sus relaciones con el resto del mundo y el ritmo de su desarrollo dentro del gran proceso cósmico.

Durante la primera mitad del siglo pasado, el texto de geografía se articuló a través de dos procesos diferenciados, con fuerte presencia en los primeros

treinta años y una disminución significativa entre 1935 y los años cincuenta. No obstante, la geografía física permanecía como articuladora de la gran narrativa territorial, con un cambio de énfasis consistente en que las explicaciones y el puesto dado a la hidrografía mudaron para cederle un lugar articulador al clima. Este hecho es explicable porque los ríos constituyen un sistema de circulación lineal, vectorial, jerarquizado y estructurado.

Para Osorio (1941) y Franco (1941), el objetivo de los textos con la denominación *antropogeografía* en lugar de *geografía* era mostrar que en la organización nacional está presente la influencia del clima, la raza y la economía, y la manera en que estos actúan y cómo influyen a su vez en la producción y el reparto de la riqueza. Se tiene entonces que los autores clásicos del inicio del siglo pasado en la geografía escolar, como Díaz (1920; 1929), Restrepo (1909) y Martínez (1924), le dieron un lugar protagónico al río Grande de La Magdalena y a la hidrografía como el escenario por excelencia por donde fluyó el desarrollo de las regiones y el territorio (Taborda, 2015).

En 1945 aparece el texto de Pablo Vila titulado *Nueva geografía de Colombia: aspecto político, físico, humano y económico*, obra de información general adaptada al programa oficial del bachillerato. El texto busca sensibilizar a los jóvenes escolares en la utilización productiva de las tierras por colonizar y los procesos de colonización interna en Colombia que Vila denomina "ordenamiento espacial" de más de dos terceras partes del territorio que están aún por colonizar. Por otro lado, después de décadas de imperar, el texto matiza y luego desaparece del mundo escolar el determinismo geográfico.

Así mismo, de los años cincuenta a los setenta, el libro clásico es el del hermano Justo Ramón (1936), quien logró ser miembro de número de la Sociedad Geográfica de Colombia y correspondiente de la Real de Madrid, laboró en la Escuela Normal Central de Institutores, el Instituto de La Salle, el Liceo de La Salle, el Instituto San Bernardo, el Colegio San José de Pamplona y el Colegio Guanentá de San Gil, entre otros (Taborda, 2015). Así enunciaba la metodología de trabajo: para autodidactas y consulta de profesores, trata cada texto realizado monográficamente de la mayor parte de las cuestiones propuestas, atiende preferentemente la economía y asocia de continuo la historia.

Los últimos textos de Justo Ramón se editan en una época en que comienza a aparecer la denominación de *ciencias sociales*. En términos de educación, cuando llegan los cambios algunas veces son captados sin sus profundas

implicaciones de transformación. Cuando el hermano Justo Ramón salió de las aulas y comenzaban a aparecer los estudios sociales, salía de la escuela una tradición del texto de geografía que había tenido una duración aproximada de 140 años de presencia con esa denominación.

Los textos de Justo Ramón fueron los que más circularon en Colombia. En 1963 se editó la edición undécima, notablemente renovada por la Librería Stella, y en su bibliografía aparecen textos de Vergara y Velasco, la *Nueva geografía de Colombia*, el *Boletín de la Sociedad Geográfica 1934-1957*, se hace referencia a Luis López de Mesa y al *Almanaque Mundial*; el texto advierte que se reduce la extensión de la obra debido a las pocas horas que esta asignatura concede. La geografía ya es en este momento la influencia recíproca entre el medio y el hombre, aunque más comúnmente se define a través de sus componentes: geografía económica, geografía política y geografía de la historia.

Sobre la acción del clima tropical en el desarrollo de la población colombiana, el hermano Justo Ramón (1964) consideraba que no solo en la escogencia de su morada, en su género de vida, en su vigor o debilidad física, obra el medio sobre el hombre, sino que también influye en sus condiciones psíquicas, en su opacidad o magnanimidad, en su carácter expansivo o retraído y en sus condiciones de lucha.

Justo Ramón (1964) separa el término *antropogeografía* del concepto de geografía humana y se queda con este último para englobar en este la geografía económica o de la riqueza, la geografía política o divisiones para el gobierno y la geografía de la historia o influencia del medio geográfico en la historia de los pueblos. Para él, "la antropogeografía se construye con los puntos de vista de Humboldt, Ritter, el pensamiento renovado de Federico Ratzel y la manera de comprender la humanidad de Vidal de la Blanch, Jean Brunhes y Max Sorre" (p. 7).

## **A modo de cierre**

El análisis de un conjunto de manuales de geografía, como un bloque de 1820 a 1950, permite señalar las diferencias, las continuidades, los momentos en que la geografía escolar se mostró con fuerza y los momentos en que no, cuándo se visibilizan y cuándo no, las ideas pedagógicas que los atravesaron y la configuración del territorio colombiano que en ellos se fue permeando. La idea no fue buscar las causas de estas mudanzas, sin embargo, aparecieron algunas

fuerzas que por su capacidad transformadora impactaron los cambios, si bien apenas quedaron descritas.

La periodización y el número de textos pudiera parecer en un comienzo pretencioso y exagerado, pero el temor por la elección se fue perdiendo a medida que tal decisión permitió encontrar los puntos de quiebre, las emergencias o cambios, las continuidades. Los trabajos de largo corte dentro de las investigaciones manualísticas son pocos, ya que se acostumbra a mirar un tema en periodos de no más de treinta años o comparar un grupo limitado de manuales con otros.

Se estableció que hay una presencia de la geografía escolar de forma contundente, permanente, con una naturalización de esta disciplina en la escuela en el periodo 1820-1950. Se destaca que los autores, todos ellos maestros y geógrafos, recorrían el país, lo interpretaban, lo observaban, lo medían y lo describían de manera autodidacta. Sus textos eran, además de herramientas escolares, las únicas lecturas presentes para mostrar el país; por ello también sirvieron como guías turísticas para viajantes y extranjeros. Algunos de estos autores pertenecían a sociedades geográficas y sus textos formaron parte de enciclopedias del mundo. Curiosamente, este periodo de fuerte presencia ha permanecido en la invisibilidad en la historia de la educación y de la geografía misma.

Por otra parte, en las tres primeras décadas del siglo XX, los textos escolares se utilizaron para promover proyectos políticos referidos a la construcción de la nación y del territorio, por cuanto sintetizaban los discursos de la época y las prácticas de enseñanza imperantes. Sobre el territorio, se evidenció que predominó el tema de las limitaciones fronterizas internas y externas. La hidrografía fue el eje articulador del discurso territorial en los textos escolares elementales de enseñanza de geografía, particularmente el río Magdalena, del cual los textos traían sendas lecturas y descripciones. Igualmente, se reconocen en los textos escolares las luchas en torno a las doctrinas que propugnan por la manera como se debe formar a los ciudadanos y las orientaciones para construir un tipo de nación.

Un periodo de tránsito a los cambios se dio entre 1935 y 1950, donde la geografía vivió una verdadera disminución curricular. En la década de los treinta surge la antropogeografía, a través de la cual ingresan las geografías humana y económica. Este hecho ya había sido observado por Álvarez (2010). La antropogeografía, como pasó a denominarse la geografía, mostraba un interés especial por la raza



y el determinismo geográfico. Desde los años cincuenta en adelante, se observa un giro de la geografía como noción de ciencia natural y ciencia de la tierra a la noción de ciencia humana. Tal noción conlleva la introducción de ciencia del paisaje y ciencia del espacio, desarrolladas en los años ochenta y noventa.

Así, la geografía escolar que por siglo y medio se consagró por excelencia a la descripción, a la localización y distribución de los fenómenos en la superficie terrestre, pasó a ser la ciencia dedicada al estudio de las relaciones entre el hombre y el medio, a la búsqueda de leyes de la organización del espacio; estos son formatos más cercanos a la disciplina base que a la disciplina escolar. La geografía física va a ser considerada como el conocimiento o descripción sistemática de los fenómenos naturales, la base para explicar posteriormente la geografía política, que se ocupa de la compleja relación entre los fenómenos naturales y humanos en la superficie terrestre.

Aunque los textos continuaron definiendo a la geografía como la ciencia de la descripción de la superficie terrestre hasta bien entrados los años sesenta, con la aplicación del método positivista, luego redefinieron el objeto y los contenidos. Los contenidos referidos al territorio ya no están vinculados a los contenidos de carácter físico-natural por sobre los de origen social. El abordaje de los temas físico-naturales al inicio del año escolar, típico de los primeros cincuenta años del siglo pasado, comenzó a cambiar cuando aparecen las ciencias sociales con esta denominación, especialmente después de los años setenta.

En general, los textos de hoy pertenecen a formatos globales con editoriales que hacen presencia en múltiples países, donde imponen un único formato; contienen plantillas, que podríamos denominar globales, que permiten tratar los mismos temas en diferentes lugares del planeta. Si antes el texto era el velo que permitía descubrir la disciplina escolar, hoy resulta muy complejo evidenciarlo por la variedad de propuestas que circulan, algunas de estas contienen una separación de temas geográficos e históricos y para otras lo ambiental resulta ser lo mismo que lo geográfico.

El texto escolar de geografía y los de ciencias sociales se convierten en Colombia en elementos fundamentales para aproximarnos a los cambios y permanencias de esta disciplina escolar. El análisis de los textos aquí propuestos deja claro que la geografía escolar en sus orígenes no puede ser considerada como una mera reproducción de un saber científico consolidado, fruto de lo que hoy denominaríamos transposición didáctica de los contenidos de una disciplina

científica, "aconicionados" para su enseñanza a los más jóvenes, dado que esta disciplina estaba escasamente establecida.

En general, ha perdurado dentro de esta disciplina la preocupación por conocer las características de la superficie terrestre, en sus regularidades y en sus particularidades, como también por la correspondencia que podía existir entre los seres humanos, organizados en sociedades tan diferentes entre sí, y las condiciones del medio, entre otros. Ayer y hoy, la forma como se abordan los contenidos geográficos en la escuela se ha vinculado con el contexto cultural del momento y sus intereses. Por ello su falta de presencia también está ligada a unos intereses que así lo requieren. Por lo tanto, la vieja preocupación por la relación entre el hombre y el medio será interpretada a la luz de lo que estos referentes e intereses indiquen.

## Referencias

- Acosta, J. (1847). *El mapa de la República de la Nueva Granada, dedicado al barón de Humboldt*. [Imagen]. Flickr. [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/custom/web/content/mapoteca/fmapoteca\\_289\\_fagn\\_38/fmapoteca\\_289\\_fagn](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/custom/web/content/mapoteca/fmapoteca_289_fagn_38/fmapoteca_289_fagn)
- Aguirre, J. (2015). El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía. *Historia y Sociedad*, 28, 247-272.
- Ajagán, L. & Turra, O. (2009). El texto escolar: hacia una didáctica crítica. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(16), 87-99. <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/149>
- Ajagán, L. (2009). *El texto escolar: crítica de la didáctica/didáctica de la crítica*. Ponencia presentada ante el Quinto Congreso Pedagógico Internacional, Monterrey, Nuevo León, 14-16 de octubre.
- Álvarez, A. (2010). La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 113-128.
- Alzate, M. (2000). ¿Cómo leer un texto escolar?: texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas*, 20.
- Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J., & Urkola, M. (1991). *La cara oculta de los textos escolares: investigación curricular en ciencias sociales*. Universidad del País Vasco.
- Asamblea Nacional de Colombia, Ley 88 de 1910, "en desarrollo del Acto Legislativo número 8 de 1910". *Diario Oficial* n° 14.160 del 1 de diciembre.
- Badanelli, A. M. (2010). La investigación histórica con manuales escolares: ventajas y limitaciones. *Revista Linhas*, 11(2), 46-67.
- Badanelli, A., Mahamud, K., & Somoza, M. (2016). Agustín Serrano de Haro, maestro, inspector y autor de textos escolares durante el franquismo. En L. E. Galván, L. Martínez-Moctezuma & O. López (coord.), *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores* (pp. 467-497). Ciesas; UAE Morelos; El Colegio de San Luis.
- Barbier, F (2005). *Historia del libro*. (Traducido por Patricia Quezada Ramírez). Alianza Editorial.

- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15.
- Camacho, J. (1809). Relación territorial de la Provincia de Pamplona. *Semanario del Nuevo Reyno de Granada*, año II, n° 14. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2090224/> ).
- Capel, H. & Urteaga, L. (1984). La geografía ante la reforma educativa. *Geo Crítica, cuadernos críticos de geografía humana*, 53. <https://raco.cat/index.php/GeoCritica/article/view/59868>
- Cardona, P. (2017). La geografía patria: tres versiones y una misma tradición, 1827-1842. *Lingüística y Literatura*, 71, 69-88.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche français. *Histoire de l'Éducation*, 58, 165-185.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique [El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica]. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 207-229.
- Comenio, J. A. (1994). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Cucuzza, H. (2007). *Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Dávila.
- De Lavalley, S. (1844). *Geografía universal y uso de los globos*. Editorial Cartajena, Imp. de Francisco de B. Ruiz.
- De Miguel, R. (2013). Geoinformación e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 67-90.
- Díaz, P. (2017). *Calidad del texto escolar como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias, en 5 año de enseñanza básica, sector ciencias naturales*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Concepción. <http://152.74.17.92/handle/11594/2272>
- Duque L. (2020). *De la geografía a la geopolítica: discurso geográfico y cartografía a mediados del siglo XIX en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia; Pontificia Universidad Javeriana.
- Duque, L. (2008). Territorio nacional, cartografía y poder en la Nueva Granada (Colombia) a mediados del siglo XIX. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 15. <https://doi.org/10.4000/alhim.2907>
- Eco, H. (2004, julio 23). El libro escolar como maestro. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/el-libro-escolar-como-maestro-nid620845/>
- Ferreiro, J. (2009). Los textos escolares: una mirada hacia el futuro y para el futuro. ¿Estado o mercado? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie5011849>
- Franco, R (1941). *Antología de Colombia*. Imprenta Oficial de Manizales.
- Gatti, D. (2004). *Dimensões do ensino de história da educação: história, fontes e formas didático pedagógicas (1970-1990)*. Edusc; MG; Edufu.
- Gilard, J. (1992). Colombia, años 40: de *El Tiempo* a *Crítica*. *América. Cahiers du CRICCAL*, 9(1), 219-234.
- Gnecco, J. (1904). *Nociones de geografía del departamento de Magdalena*. Imprenta Oficial de Manizales.

- Gómez, J. (2009). *La mirada del geógrafo sobre el paisaje: del conocimiento a la gestión*. En J. Maderero (Dir.), *Paisaje y territorio* (pp. 11-56). CDAN; Abada Editores.
- González, T. (2000). Las ediciones de libros escolares en Canarias. *Revista Complutense de Educación*, 2, 149-166.
- González, X. & García, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 17, 177-201.
- Gregoire, L. (1826). *Histoire du manage des primes en France Lois*. Millón.
- Helg, A. (2022). *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. (3ª ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Plaza & Janés.
- Hurtado, M. (2011). El papel de los textos escolares en ciencias sociales. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E).
- Jaramillo, F. (2007). Entre el olvido y los intereses geoestratégicos. América Central en los relatos de viaje de la *Revue des Deux Mondes* a mediados del siglo XIX. *Boletín del AFEHC*, 42.
- Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Pomares Corredor.
- López, J. (1996). El currículum: historia de una mediación social y cultural. En *IX Coloquio de Historia de la Educación* (vol. II). Universidad de Granada; Ediciones Osuna.
- Lundgren, U. (1992). Curriculum and schooling theory. *Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 7, 120-121. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/15848>
- Martínez, C. (1924). *Compendio de geografía universal para uso de colegios y escuelas*. La Carreta.
- Melo, J. (2006). *El texto en la escuela colombiana: unas notas breves y una modesta propuesta*. Texto presentado en el Seminario sobre Textos Escolares, X Feria del Libro de Bogotá.
- Méndez, R. (1996). La nueva Licenciatura en Geografía. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 21-22, 137-141.
- Morote., F. (2020). La investigación sobre manuales escolares de geografía españoles: análisis bibliométrico (1980-2019). *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 40(2), 467-497.
- Mota de Oliveira, A. Gonçalves, M., Braga, A., Abreu, C., & Cavalcante, E. (2022) Didáctica en Comenio: enseñar todo a todos para reformar la condición humana. *Educación y Humanismo*, 24(42). <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.5372>
- Munakata, K. (2012). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História e Educação*, 12(3), 179-197.
- Narodowski, M. (1999). Utopías a la carta. En *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual* (pp. 17-38). Editorial Novedades Educativas.
- Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía*. Ariel Geografía.
- Ossenbach, G. (2005). La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto Manes. *Heurística*, 4.
- Páez, V. (2016). *El libro de texto escolar y la tercera misión pedagógica alemana. Aportes a los procesos de enseñanza desde el diseño editorial en Colombia*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

- Presidencia de la República de Colombia, Decreto 1283 de 1935, “sobre segunda enseñanza”. *Diario Oficial* n° 22951 del 5 de agosto de 1935.
- Presidencia de la República de Colombia, Decreto 2893 de 1945, “por el cual se adopta un plan de estudios para los colegios de bachillerato y se dictan otras disposiciones”. *Diario Oficial* n° 26000 del 1 de diciembre de 1945.
- Publishnews (17 de octubre de 2018). La Cámara Colombiana del Libro apuesta por el uso de textos. *Publishnews*. <https://publishnews.es/la-camara-colombiana-del-libro-apuesta-por-el-uso-de-textos-escolares/>
- Rabazas, T. (1998). Escolano Benito, A. (dir.) (1997). Historia ilustrada del libro escolar. Iº tomo: Del Antiguo Régimen a la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 9(1), 233. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9898120233A>
- Ramírez, I. (2019). Teoría del currículum y escolarización. Lundgren, UP.
- Ramírez, M. & Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía*, 379. <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/5397>
- Ramírez, T. (2002). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Docencia Universitaria*, 2(3), 101-124.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292.
- Restrepo, J. M. (1809). *Ensayo sobre la geografía, producciones, industria y población de la provincia de Antioquia en el Nuevo Reino de Granada*. Universidad Eafit.
- Restrepo, M. (1909). *Geografía Universal según el procedimiento cíclico*. Imprenta Moderna.
- Robledo, B. H., Naranjo, J., Umaña, C., Venegas, M. C., Castrillón, S., Buitrago, J., ... Rueda, C. (2010). *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Romero, J. & Meisel, A. (2019). Análisis demográfico de la Violencia en Colombia. *Cuadernos de Historia Económica*, 50.
- Sammler, S. (2018) Investigaciones en libros de texto: logros pasados, desarrollo actual y desafíos futuros. La mirada de un investigador del Georg Eckert Institut. *Didacticae*, 4, 74-84.
- Santis, H. (1981). *Análisis crítico acerca de las perspectivas teóricas y metodológicas de la geografía*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Siede, I. (2010). Educar al soberano del siglo XXI. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4).
- Solarte, M. (2006). Los conceptos científicos presentados en los textos escolares. *Revista ierEd*, 1(4), 2.
- Souto, G. (2004). La geografía escolar en el período 1990-2003. En *La geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional* (pp. 61-83). Unión Geográfica Internacional.
- Souto, G. (2002). Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 7(414). <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-414.htm>
- Taborda, A. (2015). *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.

<http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/83/TO-17874.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el proyecto Manes. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 4, 101-119.
- Tiana, A. (2011). Lectura y valoración de PISA. *Cuadernos de Pedagogía*, 413, 71-74.
- Torres, Y. & Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, 14(27), 53-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892004>
- Unwin, T. (1995). *El lugar de la geografía*. Ed. Cátedra, Serie Geografía Menos.
- Vila, J. (1977). Origen y significado de la Sociedad Geográfica de Madrid. *Revista de Geografía*, 11, 5-20.
- Vila, P. (1945). *Nueva geografía de Colombia. Aspectos político, físico, humano y económico*. Librería Colombiana.
- Villegas, Á. (2005). Raza y nación en el pensamiento de Luis López de Mesa: Colombia, 1920-1940. *Estudios Políticos*, 26, 209-232. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.1412>

## Textos escolares [T2]

- A, R, E (1905). *Compendio de geografía de Colombia*. Tipografía Central.
- Acevedo, P. (1825). *Noticia de la geografía política de Colombia, proporcionada para la primera enseñanza de este importante ramo de la educación*. Imprenta de M. Calero.
- Acevedo, P. (1827). *Noticia sobre la geografía política de Colombia, proporcionada para la primera enseñanza. Los niños en este importante ramo de su educación*. Reimpresión con la mayor exactitud y esmero bajo la inspección de un colombiano en Nueva York.
- Barragán, N. (1873). *Certámenes públicos de las escuelas de varones del distrito de Zipaquirá, en el año de 1873*. Presidencia de la Comisión de Vigilancia.
- Bayano, A. (1852). *Resumen de la geografía política, descriptiva, de la Nueva Granada*. Imprenta de Torres Amaya.
- Botero, M. (1936). *Geografía de la República de Colombia*. Imprenta Universidad.
- Cortázar, R. (1927). *Nuevo compendio de geografía elemental de Colombia: para uso de escuelas y colegios*. (5ª ed.). Librería Colombiana.
- Díaz, A. (1883). *Geografía universal*. Casa del autor.
- Díaz, A. (1910). *Geografía de Colombia*. Casa del autor.
- Díaz, M. (1929). *Geografía de Santander*. Asamblea de Santander.
- El Comercio de Bogotá (1903, agosto 21). Límites de Colombia con Venezuela. *El Comercio de Bogotá*, 116. Imprenta de la Luz.
- Enciclopedia universal ilustrada* ([1907] 1912). Colombia [artículo]. Hijos de Espasa.
- Lavalle, S. de (1844). *Geografía universal y uso de los globos*. Imp. de Francisco de B. Ruiz.
- Maya, T. (1908). *Geografía de la provincia de Popayán (departamento del Cauca): recomendada por el director de I. P. para la enseñanza en las escuelas primarias*. Imprenta de la Tarde.
- Ministerio de Instrucción Pública, Colombia (1908). *Circular número 4: la división territorial, la manera como debe enseñarse la geografía*.
- Ocampo, J. (1902). *Jeografía del Estado Soberano del Magdalena*. Imprenta Guarín.

- Osorio, L. (1941). *El criterio histórico: texto para la enseñanza razonada de Geografía e Historia Universal en los centros de educación secundaria*. Editorial Optima.
- Pérez, F. (1836-1891). *Compendio de jeografía para uso de las escuelas primarias de niños i niñas; contiene la jeografía particular de los Estados Unidos de Colombia*. Imp. de Echeverría [1865].
- Pérez, F. (1836-1891). *Jeografía jeneral de los Estados Unidos de Colombia*. Escrita de orden del Gobierno, por Felipe Pérez. Rosa y Boret [1865].
- Ramón, J. (1936). *Geografía superior de Colombia*. (4ª ed.). Liberia Estrella.
- Reclus, E. (1893). *Nouvelle géographie universelle. La Terre et les hommes, vol. 18. Amérique du sud. Les regions andines*. Hachett.
- Royo, J.. (1889). *Nueva jeografía universal: arreglada para los colegios americanos*. En casa del autor; Ch Bouret.
- Sandoval, M. (1859). *Código del buen tono*. (Traducción libre de la obra titulada *Manuel du savoir-vivre*, de Alfred Meilheurant). Imprenta de la Nación.
- Segunda comisión colombiana de deslinde con Venezuela, Caicara (1899, diciembre 28). Informe de los ingenieros 2, agrupación secciones 5 y 6 del laudo. Imprenta Nacional [1901].
- Sociedad Colombiana de Ingenieros (1901). Límites con Venezuela. *Anales de Ingeniería*, 12, 141-142.
- VBM. (1842). *Catecismo de geografía de la república de la Nueva Granada*. [Van añadidas algunas nociones jenerales de Geografía para el entendimiento e instrucción de quienes se ocupen de este importante estudio]. Imprenta de J. A. Cualla.
- Vergara y Velasco, F. (1901). *La nueva geografía de Colombia, escrita por regiones naturales* (vol. 3). Banco de la República.